

# Professionelle Übergangsarbeit im Anforderungsdilemma? Perspektiven Tiroler Expert/innen auf den Übergang von der Pflichtschule in den Arbeitsmarkt

Forcher-Mayr, Matthias

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

## Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Forcher-Mayr, M. (2011). *Professionelle Übergangsarbeit im Anforderungsdilemma? Perspektiven Tiroler Expert/innen auf den Übergang von der Pflichtschule in den Arbeitsmarkt*. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68619-8>

## Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

## Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

ZUKUNFTSZENTRUM  
TIROL



PROFESSIONELLE ÜBERGANGSARBEIT IM ANFORDERUNGSDILEMMA?  
PERSPEKTIVEN TIROLER EXPERT/INNEN  
AUF DEN ÜBERGANG VON DER PFLICHTSCHULE IN DEN ARBEITSMARKT.

**Impressum und Bezug:**

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Zukunftszentrum Tirol

Autor: Matthias Forcher-Mayr, im Auftrag des Zukunftszentrum Tirol, Innsbruck, im Mai 2011

Grafische Umsetzung: [sabinatreichl.org](http://sabinatreichl.org)

Umwelttipp: Wenn Sie diese Studie ausdrucken, dann bitte doppelseitig. Der Umwelt zuliebe.

PROFESSIONELLE ÜBERGANGSARBEIT IM ANFORDERUNGSDILEMMA?  
PERSPEKTIVEN TIROLER EXPERT/INNEN  
AUF DEN ÜBERGANG VON DER PFLICHTSCHULE IN DEN ARBEITSMARKT.

## VORWORT

Wir leben heute in einer individualisierten Gesellschaft, in der Jugendliche die von Ihnen zu absolvierenden Übergänge nicht mehr ohne weiteres bewältigen können. Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt und zum Erwachsensein finden in immer breiteren Zeitfenstern statt.

Die Jugendlichen sind zunehmend überfordert, die LehrerInnen sind zunehmend überfordert und zum Teil bereits resigniert, ihre Aufgabe zu erfüllen. Die frühere Berufsanforderung an LehrerInnen, nämlich Stoff und Wissen zu vermitteln, steht heute immer weniger im Mittelpunkt. Die heutigen Anforderungen bedürfen der Beziehungsarbeit durch die LehrerInnen mit den SchülerInnen. Strukturelle Hindernisse stehen hierzu jedoch im Widerspruch und führen zu Resignation bei der Lehrerschaft, die erkennen muss, dass sich ihre anspruchsvollen Berufsbilder, mit denen sie in die Schulen eintritt, so nicht umsetzen lässt. In der Folge wird das Berufsbild umgedeutet; der pädagogische Anspruch wird aufgegeben.

Das traditionelle Ende der Jugendphase, nämlich der geglückte Berufseintritt und die Übernahme der ökonomischen Selbstverantwortung, ist unsicherer und unklarer geworden. Teilübergänge etwa zu vollwertigen Konsumenten kommen früher als die Teilübergänge in die Berufsrolle und die Familienrolle. Begriffe wie „prekäre Lebens- und Arbeitsverhältnisse“ kennzeichnen die Situation. Übergangsphasen im Lebenslauf nehmen zu und müssen bewältigt werden.

Der Übergang von der Schule in die Arbeit ist heute weder selbstverständlich noch einfach. Hier setzt die Studie, die Matthias Forcher-Mayr im Auftrag des Zukunftszentrum Tirol durchgeführt hat, an. Er nimmt Experten in den Blick, die im Übergang von Schule zu Arbeit professionell tätig sind. Aus der Analyse der Experteninterviews erzielt er Schlussfolgerungen, die das allgemein vorhandene Bauchgefühl bestätigen und spezifizieren.

Gefährdet ist die soziale Integration Jugendlicher, d. h. ihre Eingliederung in die Gesellschaft, die sie in absehbarer Zeit selbst mittragen sollen. In den sachlich dargestellten Expertenaussagen, werden Themen wie Druck durch Selektion, Motivation als zentraler Begriff oder der Wandel der LehrerInnen zu ErzieherInnen deutlich angesprochen. Man beobachtet einen Wandel im Leistungsniveau, eine Überforderung der SchülerInnen. Forcher-Mayr spürt aber auch den Wandel der Berufsanforderungen an die LehrerInnen auf. Viele sehen Handlungsbedarf aber keine Handlungsmöglichkeiten. Diese Handlungsmöglichkeiten möchte die Studie schaffen und erweitern.

Forcher-Mayr unterscheidet zwischen harten und weichen Ansätzen. Politische Ansätze und institutionelle Maßnahmen sind in der Regel „hart“, das heißt sie versuchen, die Jugendlichen innerhalb des etablierten Systems zu integrieren. Forcher-Mayr leitet die Forderung nach einer Politik der Unterstützung ab, die den Jugendlichen die Gestaltung der eigenen Berufsbiografie ermöglicht. Gebraucht werden „weichere“ Ansätze, die verstärkt auf die Bedürfnisse der Betroffenen eingehen. Dies wird in den kompetenzorientierten Verfahren des Zukunftszentrum Tirol bereits seit langem berücksichtigt. Hier bietet sich auch Chance der Integration in den Berufsorientierungsunterricht an. Gefragt sind neue Ideen im Umgang mit Jugend/en, die eine Zukunftsperspektive und individuelle Bewältigungsstrategien benötigen.

Herzlicher Dank geht an Matthias Forcher-Mayr, der der vielfach nur gefühlten Problemlage ein Fundament gibt: Es gibt Handlungsbedarf! Schule ist die zentrale Übergangsinstitution; ihre Aufgabe sollte nicht weitergereicht werden an eine kurative Institution! Strukturelle Umstände führen jedoch zu einem Handlungsilemma für die Arbeitenden mit Jugendlichen!

Vor diesem Hintergrund ist eine Veränderung notwendig: Chancengleichheit, Abstimmung und Kooperation zwischen den Institutionen sind anzustreben, im Vordergrund sollte Orientierung an den Stärken der Jugendlichen stehen.

Innsbruck, im Herbst 2011

Prof. Dr.-Ing. habil. B. Ludwig  
Geschäftsführer Zukunftszentrum Tirol

## ABSTRACT

**Professionelle Übergangsarbeit im Anforderungsdilemma? Perspektiven Tiroler Expert/innen auf den Übergang von der Pflichtschule in den Arbeitsmarkt.**

**Schlüsselwörter:** Jugend, Übergang Schule-Arbeit, Marginalisierung, Motivation, Partizipation, Tirol, Österreich

Die vergleichende europäische Jugendforschung verweist auf einen Trend zur Individualisierung jugendlicher Übergangsverläufe. Vor dem Hintergrund sozialen Wandels vollzieht sich der Übergang in die Arbeitswelt heute immer weniger linear. Andere Teilübergänge (z.B. Haushalt, Partnerschaft) zeigen ein ähnliches Muster und bilden in der Zusammenschau mit Arbeit den Übergang ins Erwachsenenalter. Hiervon ausgehend plädieren Forschungsarbeiten zunehmend für einen stärker individualisierten Zugang in der institutionellen Übergangsarbeit, um den individuellen und subjektiven Bedürfnissen der Jugendlichen bei der Aushandlung des Übergangs besser gerecht werden zu können. Ausgehend von dieser Perspektive auf jugendliche Übergänge wurden 21 Personen interviewt, welche im Arbeitsfeld ‚Übergang Schule - Arbeit‘ professionell in Tirol tätig sind. Der institutionelle Hintergrund der Interviewpartner/innen reicht von der Schule über die Jugendarbeit und über Arbeitsmarktinstitutionen bis hin zu privaten Unternehmen, welche Jugendliche beschäftigen und ausbilden.

Die Ergebnisse verweisen auf einen subjektorientierten Zugang von Übergangspersonellen in ihrer täglichen Arbeit. Ein solcher nimmt die Bedürfnisse junger Frauen und Männer unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung ernst und reflektiert die Notwendigkeit, Kompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen für die individuelle Aushandlung des eigenen Lebens zu stärken. Ein solch professionelles Handeln korrespondiert in unterschiedlichem Maße mit dem institutionellen Hintergrund der Befragten. Hieraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen jugendlichen Bedürfnissen, den professionellen Ansprüchen der Befragten und dem institutionellen Rahmen, in dem sich Übergangsarbeit vollzieht. Ein Konflikt besteht zwischen den anerkannten Bedürfnissen der Jugendlichen, eine intrinsische Motivation zu entwickeln, sowie nach Teilhabe an der eigenen Übergangsgestaltung einerseits und der Realität begrenzter Ressourcen sowie einem wahrgenommen Fehlen entsprechender politische Maßnahmen andererseits.

## ABSTRACT

**Responding to young people's needs as a professional dilemma? Expert perspectives on school to work transitions in Tirol, Austria.**

**Keywords:** Youth, School-to-work transitions, Marginalization, Motivation, Participation, Tirol, Austria

Comparative youth research in Europe with a focus on school to work transitions shows a trend towards more individualized pathways into adulthood. Reflecting broader aspects of social change, the transition to work is less likely to be a linear movement. Other fields of the transition to adulthood (education, domestic, leisure, etc.) show a similar pattern and can be understood as being interconnected. Therefore, a growing body of work suggests a more individualized approach to young people's transitions in order to support the navigation of adulthood according to their individual needs. Starting from this perspective on youth transitions in late modern societies, this study involves 21 interviews with professionals working in the field of the transition from school to work. Institutional backgrounds range from school, youth work, job centres to private companies employing and training young people. All interviewees worked in the province of Tirol, Austria. The findings suggest an individualized approach of teachers and so-called 'transition professionals' reflecting the needs of young people in the face of individualization when working towards the notion of young people's competence of navigation and life management. However, individual professional perceptions correspond with institutional backgrounds in varying degrees creating a tension between young people's needs, individual professional work and institutional background. Thus, tension unfolds between the recognized needs of young people to develop an intrinsic motivation and to participate on the one hand and the reality of limited resources and a perceived lack of appropriate policies on the other hand.

# INHALTSVERZEICHNIS

Kurzzusammenfassung	7
<hr/>	
1. Einleitung	8
<hr/>	
2. Fragestellung und Positionierung der Studie	9
2.1. Konzeption der Studie	10
2.2. Erhebung und Auswertung der Daten	11
<hr/>	
3. Grundbegriffe: Lebenslauf, Übergang und Jugend	13
<hr/>	
4. Neue Übergänge in Europa	13
<hr/>	
5. Übergangssysteme im europäischen Vergleich	15
<hr/>	
6. Integrierte Übergangspolitik	19
<hr/>	
7. Ergebnisse: Zur Lesart der Auswertung	22
7.1. Teil 1: Perspektiven aus Schulen	23
7.1.1. Veränderungen bei Schüler/innen erleben	23
7.1.2. Über eine Erklärung der Wahrnehmung der Veränderungen bei Schüler/innen nachdenken	25
7.1.3. Eine Veränderung der eigenen Berufsanforderungen als Lehrer/in feststellen	26
7.1.4. Den eigenen Beruf als Lehrer/in umdenken	26
7.1.5. Als Lehrer/in über strukturelle Problemlösungen nachdenken	27
7.1.6. Berufsorientierung unter veränderten Berufsanforderungen betreiben	28
7.1.7. Schüler/innen mit erhöhtem Übergangsrisiko konstruieren	30
7.1.8. Mit unterstützungsbedürftigen Übergänger/innen umgehen	31
7.2. Teil 2: Perspektiven aus Übergangsinstitutionen	32
7.2.1. Die Schule als Anknüpfungspunkt des eigenen Handelns sehen	32
7.2.1.1. Selektion sehen und kritisieren	32
7.2.1.2. Institutionelle Überforderung der Schule sehen	33
7.2.1.3. Überforderung von Lehrer/innen sehen	34
7.2.1.4. Individualisierung definieren	35
7.2.2. Den Übergang als hochschwelliger erleben	36
7.2.3. Im Übergang professionell handeln	38



7.2.3.1.	Als Institution einen weicheren Zugang haben	40
7.2.3.2.	Als Institution einen härteren Zugang haben	42
7.2.3.3.	Als Expert/in in einer Institution professionell handeln	43
7.2.3.4.	Grenzen biographischer Gestaltungsansprüche im Übergangssystem feststellen	45
7.2.3.5.	In Abhängigkeit zum Maßnahmenangebot handeln	47
7.2.4.	Betriebe als Bezugspunkte des eigenen Handelns thematisieren	49
7.3.	Teil 3: Perspektiven aus Betrieben	50
7.3.1.	Über die Schule als Vorläuferinstitution sprechen	50
7.3.1.1.	Über Lehrlingsanforderungen sprechen	50
7.3.1.2.	Lehrlinge suchen und ausbilden	51
7.4.	Zusammenfassende Betrachtung	52
7.5.	Weitere Forschungsperspektiven	54
<hr/>		
8.	Ausblick	55
<hr/>		
9.	Folgerungen	56
<hr/>		
Abbildungsverzeichnis		57
Tabellenverzeichnis		57
Literaturverzeichnis		58

## KURZZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND FOLGERUNGEN<sup>1</sup>

Der Übergang von Schule zu Arbeit ist zunehmend individualisiert, Jugendliche und junge Erwachsene besitzen individuelle Bedürfnisse und Wünsche. Solche veränderten Übergänge erfordern einen veränderten institutionellen Rahmen. Perspektiven ergeben sich aus der Handlungspraxis der Übergangsfachpersonen sowie aus den Ergebnissen der vergleichenden europäischen Jugendforschung, die ihren Fokus auf subjektorientierte Übergänge richtet und die zentrale Rolle von Motivation und Partizipation betont. Die Ergebnisse zeigen eine vorherrschende Handlungsorientierung der Übergangsfachpersonen an diesen beiden Prinzipien und verweisen gleichzeitig auf die institutionellen Hindernisse, mit denen Übergangsfachpersonen in ihrem Berufsalltag konfrontiert sind.

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die Praxis ableiten? (a) Ausgehend von der Identifikation einer Spannung zwischen individuell – informellen Handeln von Expert/innen und den dahinterstehenden Institutionen sollte es darum gehen, diese zu verringern. (b) Ausgehend von der inhaltlichen Analyse dieses individuellen – informellen Handelns ist darauf hinzuwirken, diese Praktiken in formelle Arbeitsabläufe zu integrieren.

Die angeführten Überlegungen bilden keine Vorschläge, die von außen an das professionelle Feld des Übergangs herangetragen werden. Vielmehr spiegeln sie die vielfältigen Sichtweisen von Übergangsfachpersonen wider.

Konkret lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

- Der kurative Charakter von Übergangspolitik sollte angegangen werden. Von zentraler Bedeutung ist hierbei eine Umgestaltung der Bildungslandschaft weg von der Selektion hin zu mehr Chancengleichheit.
- Der Fokus von Übergangsarbeit sollte verbreitert werden. Arbeitsmarktintegration ist nicht mit sozialer Integration gleichzusetzen, sondern als ein zentraler Bestandteil derselben zu verstehen. Insofern sollte der Blick stärker auf die Lebensphase Jugend mit ihren spezifischen Merkmalen gerichtet werden.
- Die Teilung von Aufgaben sollte weniger unter zeitlichen und hierarchischen Gesichtspunkten erfolgen, sondern holistisch und integrativ vorgenommen werden. Die stärkere Kooperation zwischen arbeitsmarktnahen Institutionen und niederschweligen Institutionen der Jugendarbeit erscheint sinnvoll. Auch die Schule muss als zentraler Ort der professionellen Übergangsarbeit gedacht und verstärkt eingebunden werden.
- Die Tendenz zur Individualisierung von Lebensläufen sollte berücksichtigt werden. Dies erfordert, dass Jugendliche verstärkt an der Maßnahmenauswahl partizipieren.
- Partizipation und Motivation bedingen Unterstützungsstrukturen, welche das auch ermöglichen. Dies wird dann betont, wenn beide Handlungsperspektiven als eigenständige Zielsetzungen in den Institutionen verankert werden.
- Der intrinsischen Motivation junger Frauen und Männer muss ein zentraler Stellenwert zukommen. Die biographischen Erfolgskriterien der jungen Frauen und Männer bilden eine Handlungsorientierung für die Übergangsfachpersonen.
- Der unter Expert/innen wahrgenommene Mangel an Zeit für individuelle Betreuung sollte adressiert werden.
- Parallel zur gesteigerten Einzelbetreuungszeit sollte die Zahl der zu betreuenden Jugendlichen verringert werden.

<sup>1</sup> siehe auch S. 52-56

## 1. EINLEITUNG

Die Lebenswirklichkeiten junger Menschen in Europa, so auch in Tirol, haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Die Sicht der vielfältigen Veränderungen ist vom Ort der Betrachtung abhängig. Aus der Perspektive der Arbeitsmarktpolitik ist ein stabiler Berufseinstieg schwieriger geworden, der Arbeitsmarkt verlangt nach höheren Qualifikationen (STATISTIK AUSTRIA 2010; SYNTHESIS 2009). In Bezug auf ihre Arbeitsmarktchancen sind 15-24-Jährige von Veränderungen des Arbeitsmarktes **„stärker betroffen als Erwachsene“**. Die Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen ist seit Mitte der 1980er Jahre rascher angestiegen. Jugendliche mit geringem Ausbildungsgrad sind vom **„Nachfrageeinbruch nach einfachen Qualifikationen“** besonders betroffen (BIFFL ET AL. 2009, S. 7).

Auch für die Jugendforschung ist der Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt ein wichtiges Thema, liefert dieser doch einen Baustein für das Verstehen heutiger Jugend/en. Eine zentrale Erkenntnis spiegelt sich in der Aussage, dass Erwachsenwerden stärker von Unsicherheiten geprägt ist und dass junge Menschen in der Bewältigung ihres Lebens mehr auf sich selbst verwiesen sind, wider (FURLONG 2009a). Jugendliche und junge Erwachsene wollen oder müssen ihr eigenes Leben verstärkt selbst navigieren. Dies beinhaltet den Blick in die Zukunft, das Aufspüren und Nützen von Möglichkeiten wie auch die Abstimmung der verschiedenen Lebensbereiche aufeinander. Es bedeutet, Kontinuität und Stimmigkeit im eigenen Leben herzustellen, um Unterbrechungen, Umwege oder Rückschläge produktiv in die Erzählung des eigenen Lebens integrieren zu können. Demgegenüber muss darauf hingewiesen werden dass der jugendliche Umgang mit Unsicherheit im eigenen Leben institutionell beeinflusst wird. Wann, wie und in welchem Ausmaß wichtige Entscheidungen des eigenen Lebens getroffen werden, ist unter anderem von der sozialen Unterstützung abhängig, die jungen Menschen zuteil wird (HEINZ 2009). Es ist diese soziale Unterstützung, für die sich die vorliegende Arbeit interessiert. Auf Basis der vielfältigen Perspektiven von Expert/innen, die im Kontext des Übergangs von Schule zu Arbeit in Tirol professionell tätig sind, soll versucht werden, das Wesen dieser institutionellen Unterstützung junger Menschen im Übergang besser zu erfassen.

Dabei wird folgendermaßen vorgegangen. Auf die Darlegung von Fragestellung, Konzeption und Auswertung folgt eine Skizzierung der gewählten Forschungsperspektive. Diese zielt auf eine theoretische Sensibilisierung für die kritische Lektüre der Forschungsergebnisse. Die Perspektive der **„subjektorientierten Übergangsforschung“** (STAUBER ET AL. 2007, S. 14), die dem Feld der Jugendforschung zuzuordnen ist, geht davon aus, dass Übergangswege heute komplizierter und vielschichtiger geworden sind und in zunehmenden Maße nur noch aus der Sicht junger Frauen und Männer erfasst werden können. Für die professionelle Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen bedeutet dies wiederum, dass eine Orientierung an deren individuellen Sichtweisen immer wichtiger wird. Auf die Gegenüberstellung dieser Position mit den Ergebnissen der empirischen Forschung folgt eine Diskussion erreichter Ziele, bestehender Handlungsnotwendigkeiten sowie zukünftiger Forschungsfelder.

## 2. FRAGESTELLUNG UND POSITIONIERUNG DER STUDIE

Die Mehrheit der jungen Frauen und Männer finden eine im europäischen Vergleich günstige Situation am österreichischen Arbeitsmarkt vor (LASSNIG 2010). Gleichzeitig zeigen sich eine Reihe von Veränderungen, die den Übergang von Schule zu Arbeit für Jugendliche schwieriger machen. Diesbezügliche Analysen verweisen besonders auf die Gruppe der Jugendlichen, die aufgrund von Benachteiligung mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Aus einer theoretischen Perspektive kann Benachteiligung als eine „**ungleiche Verteilung von Partizipationschancen**“ verstanden werden, welche das „**Risiko sozialen Ausschlusses**“ beinhaltet (POHL & WALTHER 2006a, S. 13). Diese Verteilung von Chancen kann unter den Gesichtspunkten von Zugang und Erreichbarkeit, „**subjektiver Relevanz**“, „**verfügbarer Möglichkeiten**“ oder individueller Ressourcen weiter ausdifferenziert werden. Eine solche Perspektive wendet den Blick von „**Problemgruppen**“ hin zu „**Konstellationen von Benachteiligung**“ (POHL & WALTHER 2006a, S. 13). Gleichzeitig besteht in Österreich eine hohe „**politische Sensibilität für Probleme am Jugendarbeitsmarkt**“. So existieren umfassende und vielfältige Maßnahmen, die im Feld der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik zu verorten sind (LASSNIG 2010, S. 2; vgl. auch BMASK 2010).

In Österreich sind Strategien und Maßnahmen im Kontext des Übergangs von Schule zu Arbeit als beschäftigungsorientiert zu betrachten. Die Schwerpunkte der Intervention bilden Lehrlingsausbildung und Arbeitsmarktpolitik, „[...] erstere kann als **bedingt präventiv bezeichnet werden, letztere als kurativ**. Obwohl klar ist, dass wirtschaftliche und gesellschaftliche Faktoren eine Rolle spielen, setzen die Interventionen einen Fokus auf individuelle Defizite, die wenn möglich ausgeglichen werden sollen. Offensichtlich gibt es eine Zahl an Jugendlichen, bei denen diese Maßnahmen nicht greifen. Von der Forschung her gesehen sind **breitere Ansätze nötig**“ (LASSNIG 2010, S. 31).

Nach LASSNIG (2010) ergeben sich aus der internationalen Forschung zu arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen im Jugendbereich zwei Aussagen. Erstens zeigen Evaluationen mangelnde Wirksamkeit von rein arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. Zweitens wird ein Ansatz als notwendig angesehen, der die gesellschaftliche Situation von Jugendlichen umfassender in den Blick nimmt. An dieser Stelle hakt die vorliegende Studie ein. Sie nimmt die Ergebnisse der international vergleichenden Jugendforschung auf und richtet davon ausgehend den Blick auf Expert/innen, die im Übergang von Schule zu Arbeit professionell tätig sind. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Jugendlichen in Benachteiligungslagen. Anzumerken ist, dass sich die vorliegende Arbeit nicht auf die Sammlung und Interpretation empirischer Daten beschränkt. Sie zielt auch darauf ab, Forschungsergebnisse und Perspektiven der internationalen Jugendforschung in eine regionale Diskussion einzubringen, die bislang stärker von einer arbeitsmarktpolitischen Perspektive dominiert wird. Dieser Übergangsperspektive ist es geschuldet, Lehrer/innen zu Wort kommen zu lassen.

Alle interviewten Personen teilen zwei Gemeinsamkeiten. Sie sind in ihrer Tätigkeit auf die eine oder andere Weise mit dem Berufseinstieg von jungen Frauen und Männern<sup>2</sup> befasst. Wie blicken die befragten Expert/innen auf die gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen mit denen sie alltäglich konfrontiert sind und wie handeln sie ausgehend von diesen?

Ein grundlegendes Interesse liegt zunächst darin, zentrale Perspektiven von Expert/innen zu bestimmen und nach ihren Folgen im Handeln zu fragen. Von Interesse ist weiters, wie diese Vorstellungen zueinander stehen. Welche Perspektiven dominieren das Handeln, verstanden als Lösungsansätze? Existiert Raum für alternative Sichtweisen? Inwieweit fördern und beschneiden institutionelle Rahmenbedingungen professionelles Denken und Handeln? Drei individuelle Haltungen, die aus den Daten stammen und miteinander verbunden wurden, sollen diese Forschungsfragen konkretisieren und ihre Relevanz verdeutlichen:

<sup>2</sup> Die abwechselnde Rede von „Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ bzw. „jungen Frauen und Männern“ berücksichtigt die Relevanz von Gender, übersetzt als Geschlechterverhältnis, im Übergang von Schule zu Arbeit. Zudem wird der Tatsache Rechnung getragen, dass der Übergang junge Frauen und Männer unterschiedlichen Alters betrifft.

Ein Jugendarbeiter betont die Wichtigkeit von Erfahrungsräumen für Jugendliche, eine Lehrer/in stimmt dem zu. Sie weiß um die Wichtigkeit einer möglichst individuellen Betreuung ihrer Schüler/innen. Sie hat aber zu viele Aufgaben und Schüler/innen, um diesem Anspruch gerecht werden zu können. Ein Arbeitsmarktexperte sieht Handlungsbedarf in der Schule, sieht aber keine Handlungsmöglichkeit und betont die Schaffung von Maßnahmen für jene, die in der Schule ihr Potential nicht entfalten konnten. Um seine Tätigkeit zu beschreiben, bedient er sich des Vergleichs mit der Feuerwehr.

Die drei Zugänge zeigen Übereinstimmungen und Unterschiede auf und verweisen auf institutionelle Beschränkungen. Solche Perspektiven zu sammeln, verständlich zu machen und sie zu etablierten Forschungsdiskursen in Beziehung zu setzen, ist Ziel der vorliegenden Studie. Nicht zuletzt sollen diese Betrachtungen thematisch und regional ähnlich gelagerte Untersuchungen ergänzen und das Wissen um die subjektiven Handlungsperspektiven von Expert/innen erweitern bzw. vertiefen (vgl. VOGTENHUBER ET AL. 2010; BIFFL ET AL. 2009). Es gilt einen weiteren Beitrag zu der Frage zu leisten, wie sich die institutionelle Landschaft des Übergangs zu diesem verhält.

## 2.1. KONZEPTION DER STUDIE

Die methodisch-methodologische Ausrichtung der Expert/inneninterviews kann als „**theoriegenerierend**“ bezeichnet werden. Die befragten Expert/innen werden weniger als Quellen von Sachinformationen verstanden. Vielmehr zielen theoriegenerierende Interviews auf die „[...] **kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der subjektiven Dimension des Expertenwissens ab. Subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaximen der Experten** [...]“ bilden den Ausgangspunkt der Theoriebildung (BOGNER & MENZ 2005, S. 38). Die erhobenen Daten können als „**Deutungswissen**“ verstanden werden und stellen, bedingt durch den Prozess der Forschungsarbeit, eine „**analytische Konstruktion**“ dar. Im Rahmen dieser Arbeit wird subjektiv festgelegt, wer Expert/in ist und wer nicht, wie das Forschungsfeld eingegrenzt wird, was nun wirklich Deutungswissen ist und was unter „**technisches Wissen**“ oder „**Prozesswissen**“ fällt, das keiner weiteren Interpretation bedarf. Dies alles wird von der Person des/der Forscher/in bestimmt (BOGNER & MENZ 2009, S. 71).

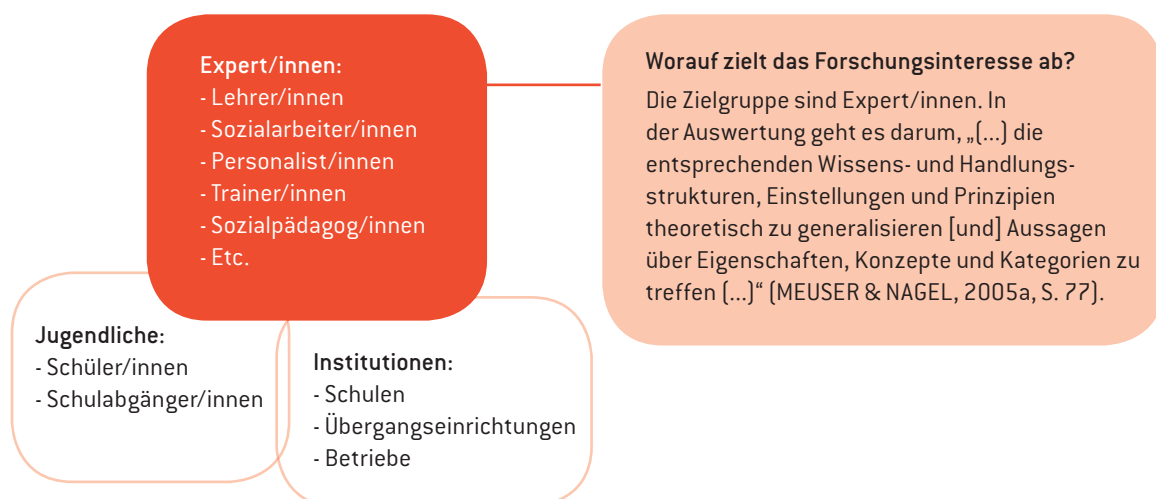


Abb. 1. Forschungsinteresse: Der Übergang aus der Expert/innenperspektive bildet den Fokus der Studie (Quelle: eigene Darstellung).

## 2.2. ERHEBUNG UND AUSWERTUNG DER DATEN

Die vorliegende Studie folgt einem qualitativen Forschungsansatz. Ihr Ziel ist es, die Sichtweisen der befragten Personen zu einem Thema zu erheben. Dabei wurde nach der Methodologie und den Methoden der **Grounded Theory** vorgegangen (CHARMAZ 2006; MEUSER & NAGEL 2005a; STRAUSS & CORBIN 1996). Mit Hilfe eines computerunterstützten Auswertungsverfahrens wurden die Daten im Rahmen einer Feinanalyse aufgeschlüsselt und anschließend zu größeren Kategorien zusammengesetzt, die sich jeweils durch ein Set spezifischer Merkmale auszeichnen. Das Gesamtsystem der miteinander verknüpften Kategorien stellt eine methodisch kontrollierte, datenbasierte Interpretation der Aussagen der Befragten dar.

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter offener Interviews. Der Studie liegen 21 Interviews zugrunde, welche digital aufgezeichnet und transkribiert wurden. Zwei Interviews wurden im Verlauf des Forschungsprozesses aus inhaltlichen Gründen aus dem Datensatz entfernt. Die Interviews dauerten jeweils rund eine Stunde, insgesamt wurden etwa 1000 Interviewminuten ausgewertet und einer Gesamtzahl von 979 Einzelcodes zugeordnet. Im Zuge der Auswertung der Daten wurde der in Abschnitt 4 skizzierte Bereich des Übergangs in drei institutionelle Bereiche, mit jeweils eigenen Akteursgruppen aufgegliedert. Diese werden als Basisperspektiven verstanden. Hierbei handelt es sich um die Schule und die dort tätigen Lehrer/innen (n= 4), die Vertreter von Betrieben (n= 3), die für den Arbeitsmarkt stehen und das dazwischen liegende Feld des Übergangsbereiches, welches von Übergangsinstitutionen und ihren Vertreter/innen gebildet wird (n= 12). In Bezug auf die Interviewpartner/innen und die Institutionen, die diese vertreten, ist dieser Bereich besonders heterogen. Um eine aufschlussreiche Einzel- wie auch Gesamtperspektive nicht aus den Augen zu verlieren, wurden dort, wo es sinnvoll erschien, die entwickelten Kategorien diesen beiden Perspektiven angepasst und in die Studie integriert. Ein Nachteil der Aufteilung ist zweifelsfrei die sich daraus ergebende geringere Fallzahl. Als Vorteil ist die Dreiteilung der Expert/innenperspektive und eine Bestimmung des Verhältnisses der Perspektiven zueinander zu nennen.

Die nachstehende Abbildung 2 versucht den komplexen Prozess der Datenauswertung noch einmal zu verdeutlichen. Ausgehend von den Interviewtexten werden Kategorien formuliert, die den Inhalt des Textes beschreiben. Der Begriff Kategorie bezeichnet ein Phänomen. Um diese exakter formulieren zu können, wird im Text nach weiteren Unterkategorien (Merkmale) gesucht und diese mit den Kategorien verbunden. Ein Phänomen wird so genauer beschrieben.

Nach Abschluss der Kategorienbildung (inkl. der Zuweisung von Merkmalen) werden die Interviewabschnitte auf Basis der Kategorien verglichen. Hiervon ausgehend wird in Anlehnung an KELLE & KLUGE (2010, S. 85) explorativ nach Typen gesucht, d.h. „**ein Objektbereich wird anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt**“. Hierbei werden keine Expert/innentypen gebildet, sondern lediglich Handlungstypen bzw. Handlungsperspektiven. Dies impliziert, dass ein/e Expert/in verschiedenen Handlungstypen und Handlungsperspektiven zugeordnet werden kann.

1. Eine Auswertungskategorie wird ausgehend von den Daten definiert:  
- **Im Übergang sozialpädagogisch handeln**
2. Einer Auswertungskategorie werden Merkmale zugewiesen,  
die sich aus der Summe der Interviews ergeben:  
- **Jugendliche ins Zentrum stellen**  
- **Erfahrungsräume eröffnen**  
- **Fallarbeit leisten**  
- **Perspektiven konstruieren**  
- **Konkretisierungsarbeit leisten**
3. Diese Auswertungskategorie wird Interviewaussagen (Fall X.) gegenübergestellt.  
**Lässt sich die Aussage des/r Expert/in mit diesen Merkmalen erklären?**  
**D.h.: Handelt sie/er sozialpädagogisch im Übergang?**
4. Treffen eine oder mehrere Aussagen auf die Merkmale der Kategorie zu, kann formuliert werden:  
**Person X. (Fall X.) zeigt sozialpädagogisches Handeln**
5. Ist das Gegenteil der Fall, kann gesagt werden:  
**Person X (Fall X.) zeigt kein sozialpädagogisches Handeln**
6. Wenn Aussagen mehrere oder alle Merkmale einer Kategorie widerspiegeln,  
so beschreibt die Kategorie die analysierten Aussagen plausibel:  
  
**Generell beschreibt die Kategorie (Im Übergang sozialpädagogisch handeln) einen bestimmten geäußerten Handlungsansatz sehr gut. Für andere Sichtweisen müssen neue Kategorien konstruiert werden. Je mehr Kategorien konstruiert werden, desto dichter können die Handlungsansätze der Expert/innen beschrieben werden.**
7. Eine Auswertungskategorie und ihre Merkmale sind gut, wenn sie in der Lage sind, Interviewaussagen zu abstrahieren und zu erklären.
8. Die Summe der erstellten Kategorien soll eine Interpretationshilfe für die erhobenen Daten darstellen.
9. Eine solche Struktur kann so gedacht werden:

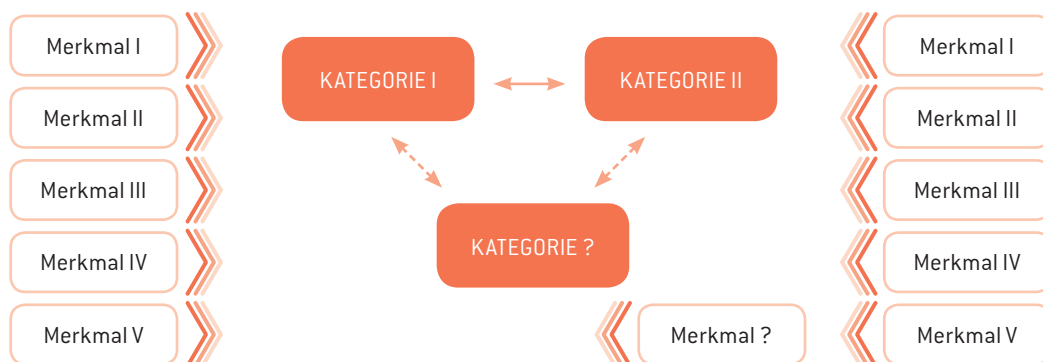


Abb. 2. Graphische Darstellung des Auswertungsverfahrens bis zur Kategorienbildung (Quelle: eigene Darstellung).

### 3. GRUNDBEGRIFFE: LEBENSLAUF, ÜBERGANG UND JUGEND

Aus der Perspektive der ‚Normalbiographie‘ folgt auf das Ende der Schul- bzw. Ausbildungslaufbahn der Eintritt in den Arbeitsmarkt. Dieser Teilübergang vollzieht sich in der Lebensphase Jugend und stellt gleichzeitig einen Schritt in Richtung Erwachsensein dar. Der Eintritt in das Arbeitsleben kann als ein Teil des menschlichen Lebenslaufes verstanden werden. Das Konzept des Übergangsverlaufes nimmt die einzelnen Teilschritte eines Überganges in den Blick. Die Bewältigung des Überganges kann den weiteren Verlauf des Lebens zumindest beeinflussen. „Trajekt“, „Karriere“ oder „Biographie“ sind Begriffe, die eine solche Beeinflussung zu fassen versuchen (SACKMANN & WINGENS 2001, S. 28). Das Konzept des Teilüberganges berücksichtigt, dass sich das Erwachsenwerden nicht nur auf den Übergang in die „Berufsrolle“ reduzieren lässt. Vielmehr existieren eine Reihe weiterer Teilübergänge wie die Bewältigung der „Partner- und Familienrolle“, die Konsument/innenrolle oder die verantwortungsvolle politische Partizipation (HURRELMANN 2007, S. 35).

ÜBERGANGSVRLÄUFE	ÜBERGANGSSCHRITTE				
Glatter Verlauf	Schulabschluss	Berufsausbildung/ Studium	Berufseintritt		
Institutionell reparierter Verlauf	{kein} Schulabschluss	Ausbildungsabbruch	Berufsvorbereitung	Berufsausbildung	Berufseintritt
Absteigender Verlauf	{kein} Schulabschluss	Berufsvorbereitung	Arbeitslosigkeit	Maßnahme	Arbeitslosigkeit, zusätzliche Belastungen

Tab. 1. Beispiele idealtypischer Übergangsverläufe (Teilübergang: Schule – Arbeit) (Quelle: gekürzt nach WALTHER ET AL. 2007, S. 104).

### 4. NEUE ÜBERGÄNGE IN EUROPA

Die Teilübergänge selbst wie auch deren Verhältnis zueinander haben sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt und weichen von traditionell überlieferten Mustern ab. Eine Lesart besagt, dass sich die einzelnen Übergänge heute in gestaffelter Form präsentieren. Während der Teilübergang in Richtung politische Beteiligung und Konsum schon relativ früh vollzogen wird, erfolgt die Übernahme der Berufsrolle wie auch der Familienrolle meist später (HURRELMANN 2007). Dieser Wandel hat Konsequenzen für die Lebensphase Jugend wie auch den Übergang ins Erwachsenenalter. Zu beobachten ist, dass Jugendliche Positionen mit sehr unterschiedlichem Status innehaben („Statusinkonsistenz“) (HURRELMANN 2007, S. 39). So sind sie etwa vollwertige Konsument/innen ohne ein entsprechendes Einkommen. Aus diesen Inkonsistenzen ergeben sich potentiell Spannungen, die ausgehalten werden müssen.

Ein Versuch, den veränderten Wirklichkeiten der Übergänge in der Beschreibung gerecht zu werden, ist das Modell der „Yoyo-Übergänge“ (WALTHER & STAUBER 2007, S. 31). Es bezieht sich neben dem Übergang zu Arbeit auch auf alle anderen Bereiche des Erwachsenwerdens und betont die verschwindende Linearität von (Teil-) Übergängen. Es versucht, die Übergangsverhältnisse vieler (nicht aller) junger Menschen in Europa, die zwischen Arbeit, Aus- und Weiterbildung, Arbeitslosigkeit, Partnerschaften, Familiengründung, Singledasein, eigenem Haushalt und Wiedereinzug bei Eltern hin und her wechseln, in ihren verschiedenen Konfigurationen zu erfassen.



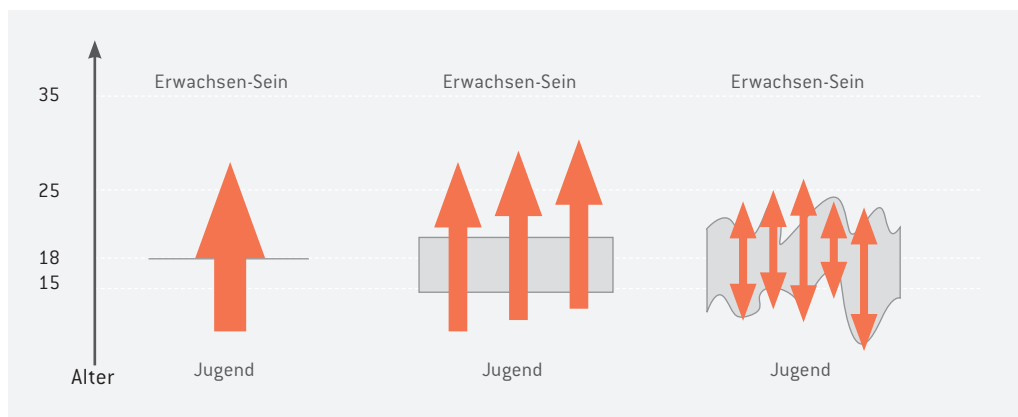


Abb. 3. Yoyo-Übergänge: Anstelle von Linearität oder Verlängerung sind die Übergänge vieler junger Menschen zunehmend von Individualisierung, Pluralisierung und Fragmentierung geprägt (STAUBER 2004; S. 15) [Quelle: übersetzt nach BIGGART & WALTHER 2006, S. 44].

Das Modell widerspricht einer vereinfachenden Deutung der Veränderung von Übergängen, die lediglich eine Verlängerung der Lebensphase Jugend beschreiben. Es weist kritisch darauf hin, dass der Übergang von Schule zu Arbeit nicht **den**, sondern **einen** Pfad sozialer Integration darstellt (HEINZ 2009). Kritisiert wird, dass Forschung und Politik mit dieser Deutung die komplexen Wirklichkeiten jugendlicher Lebenswelten zunehmend verfehlen (BIGGART & WALTHER 2006). Die Autoren verweisen auf eine Reihe diesbezüglicher Muster in den europäischen Übergangspolitiken. Beobachtet wird eine Gleichsetzung von Arbeitsmarktintegration mit sozialer Integration, die geringe Beachtung der Perspektiven von Jugendlichen und die Individualisierung und „**Pädagogisierung**“ von strukturellen Problemen. Gleichzeitig erfüllen Maßnahmen häufig eine „**Containerfunktion**“, anstatt der Idee einer flexiblen und individuellen Karriere zu folgen. Manche Programme grenzen Jugendliche aus „**formellen Gründen**“ aus, ohne auf deren „**tatsächliche Bedürfnisse**“ Rücksicht zu nehmen. Die Demotivation von Jugendlichen wird so nachvollziehbar. Hieraus wird die Forderung nach einer Politik der Unterstützung abgeleitet, die es jungen Menschen ermöglicht, ihre persönlichen Biographien zu navigieren und zu gestalten.

Verändert haben sich auch die Übergänge von der Schule zur Arbeit. Nach traditionellem Verständnis ist das Ende der Jugendphase dann erreicht, wenn der Berufseintritt geglückt und die ökonomische Selbstverantwortung übernommen ist. Demgegenüber steht der europaweite Befund, dass der Übergang in den Beruf unsicherer geworden ist (STATISTIK AUSTRIA 2010; VOGTENHUBER ET AL. 2010; BIFFL ET AL. 2009; FURLONG 2009b; LEX ET AL. 2006). Unsicherheit ist relativ zu sehen und abhängig von verschiedenen Faktoren wie etwa der sozialen Lage, dem sozialen Geschlecht, dem Migrationshintergrund bzw. der Kombination dieser und weiterer Faktoren gleicher Dimension. Unsicherheit meint auch, dass der Übergang junger Menschen an Linearität eingebüßt hat. Er ist durch individuelle Orientierungen und Verläufe gekennzeichnet. Stärker als andere Altersgruppen sind junge Menschen heute mit pendelartigen Verlaufsbebewegungen konfrontiert, die hin- und herwechseln zwischen Ausbildungen und verschiedenen Formen der Erwerbstätigkeit.

„Acquired qualifications may loose labour market relevance while the accumulation of education and training can be seen as a strategy to keep options open in preparation for contingent demands. Youth unemployment has become a general phenomenon that structures the biographies of a significant proportion of young people and virtually all anticipate uncertainty and insecurity“ (WALTHER ET AL. 2006, S. 23).

Auch eine Vielzahl von Maßnahmen zur Integration junger Menschen kann die beachtenswerte Gruppe jener nicht erreichen, die sich weder in Ausbildung, Arbeit oder Training befinden. Der in Großbritannien geschaffene Begriff NEET (**Not in Education, Employment or Training**) stellt eine neue Kategorie zur Beschreibung von Verwundbarkeit und als Ziel von Maßnahmen dar (INUI 2009, S. 176). Eine vergleichende Studie der UNICEF (2007, S. 43) gibt den Anteil der 15-19-Jährigen in Österreich, die nicht in Ausbildung, Training oder einem Arbeitsverhältnis stehen (NEET), mit 10,2 % an.

## 5. ÜBERGANGSSYSTEME IM EUROPÄISCHEN VERGLEICH

Die Einnahme einer europäischen Perspektive soll im Folgenden dazu dienen den bekannten Bezugsrahmen zu verlassen, durch eine vergleichende Betrachtung eingeschlossene **Normalitätsannahmen** zu überblicken und die eigene Perspektive für alternative Betrachtungsweisen zu öffnen. Ein Übergangsregime<sup>3</sup> ist gesellschaftlichen Ursprungs und wirkt umgekehrt auch gesellschaftlich bestimmend, indem es eine **Norm** vorgibt. Es gibt Jugendlichen, Eltern oder Übergangspersonellen eine Vorstellung davon, was normal ist, welche „**Ansprüche**“ man stellen darf und welche „**Zumutungen**“ man tragen muss (WALTHER & STAUBER 2007, S. 25 ff.). Im europäischen Vergleich identifizieren die Autoren vier Übergangsregimes, welche die Übergangsnormlichkeiten in verschiedenen Ländern beschreiben:

1. Der „**liberale Regimetyp**“ findet sich in unterschiedlicher Intensität in angelsächsischen Ländern (Großbritannien, Irland) und betont „**individuelle Rechte**“ und „**Verantwortlichkeiten**“ der Jugendlichen.
2. Der „**unterinstitutionalisierte Regimetyp**“ dominiert in südeuropäischen Ländern und weist eine geringe strukturelle Unterstützung junger Menschen auf, die in hoher Jugendarbeitslosigkeit, langen Wartephase und informeller Arbeit deutlich wird. Wie ist Österreich einzuordnen? Im Folgenden sollen zwei Regimetypen genauer beleuchtet und gegenübergestellt werden.
3. Österreich und Deutschland sind einem „**erwerbszentrierten Übergangsregime**“ zuzuordnen, das auf einer Verbindung von „**selektivem Schulsystem**“ und einem „**standardisierten Berufsbildungssystem**“ basiert. Aus institutioneller Sicht bedeutet Jugend zentral „**die Zuweisung von bestehenden sozialen/beruflichen Positionen**“. Gelingt der Übergang in das sogenannte Normalarbeitsverhältnis nicht, wird dieses Scheitern den Jugendlichen „**individuell zugeschrieben**“. Maßnahmen zur Erreichung sozialer Positionen haben einen überwiegend kompensatorischen Charakter. Aktivierung ist ein neueres Phänomen (WALTHER & STAUBER 2007, S. 25 ff.). Aktivierende Arbeitsmarktpolitik hat verschiedene Gesichter und verfolgt vorherrschend das Ziel der Arbeitsmarktintegration. Zu unterscheiden ist zwischen „**Aktivierung als unterstützte Lebensplanung**“, als **workfare**<sup>4</sup>, als „**Aktivierung ohne Basis**“ oder als „**Rekrutierung**“ (POHL & WALTHER 2006b, S. 32). In Hinblick auf Jugendliche folgen Aktivierungsmaßnahmen in Österreich dem Prinzip der Rekrutierung. Dieses zielt vor allem auf eine „**bessere Passung zwischen Arbeitssuchenden und Arbeitsangeboten**“ ab. Aktivierung zielt auf die Feststellung der Eignung bzw. die Abstimmung für Maßnahmen ab. In Österreich werden berufsvorbereitende Maßnahmen vor allem jenen zuteil, die den Übergang in die Hauptausbildung nicht schaffen. Die „**Hauptakteure**“ dieser Form der Aktivierung sind „**Arbeitsverwaltungen**“ (z.B. AMS) (POHL & WALTHER 2006b, S. 33).

Sekundarstufe I		
1. Schwelle: Übergang Schule- Ausbildung		
Risiko: Frühe Selektion durch hierarchisierte Sekundarstufe I		
Berufsberatung - Risiko: Orientierung an Unterkommen und Benachteiligungsprinzip		
<b>Berufsausbildung im dualen System</b>  <b>Risiko:</b> Geringe Perspektiven außerbetrieblicher Ausbildungen; Segmentation, hohe Einstiegschancen, verschärfter Wettbewerb	<b>Schulische Ausbildung</b>  <b>Risiko:</b> Doing-Gender	<b>Sozialarbeiterische/sozialpädagogische Maßnahmen</b>  <b>Risiko:</b> Maßnahmekarrieren, Selektion, unproduktive Warteschleife, Doing-Gender
2. Schwelle: Übergang Ausbildung – Arbeitsmarkt		
Risiko: Statusmonopol regulärer Berufsausbildung gegenüber anderen Übergängen		
Andere Ausbildungen (z.B. Uni)	Arbeitsmarkt	Andere Ausbildungen (z.B. Meisterkurs)

Tab. 2. Ausgrenzungsrisiken im österreichischen Übergangssystem (Quelle: stark verändert nach WALTER & WALTHER 2007, S. 79).

<sup>3</sup> Der Begriff Regime bezieht sich auf das Übergangssystem als soziale Institution. Er verweist darauf, dass die soziale Institution des Übergangssystems Vorgaben beinhaltet, die das Handeln von Akteur/innen mitbestimmen.

<sup>4</sup> Der Begriff workfare beschreibt die Einforderung einer Leistung von Arbeitssuchenden (Bedingung), um ihren Anspruch auf Unterstützung zu sichern. Im Fall der Nichterfüllung drohen Sanktionen (Kürzung von Leistungen).

Ähnlich wie das bundesdeutsche System hält auch das österreichische Übergangssystem eine Reihe von Ausgrenzungsrisiken bereit. Tab. 2 soll dies zeigen. Die Risiken liegen nicht nur in den einzelnen Institutionen, sondern auch im Verhältnis dieser zueinander. Die „**schulische Selektion**“ beginnt am Ende der Volksschule und wird später durch eine „**am Unterkommen orientierte Berufsberatung und einem standardisierten Ausbildungssystem weiter zementiert**“. Jugendsozialarbeit und Berufsvorbereitung sind „**nachrangig und kompensatorisch**“ organisiert. Jugendliches Handeln bzw. jugendliche „**Integrationsperspektiven**“ werden so deutlich beschnitten (WALTER & WALTHER 2007, S.78). Der Begriff Doing-Gender verweist auf die Erneuerung bestehender Geschlechterverhältnisse im System anstelle deren Umbaus in Richtung Chancengleichheit. „**Die Abnahme der abgesicherten Erwerbspositionen**“ bedeutet gleichzeitig, dass die Gruppe derjenigen, die nach der ersten Schwelle scheitern und damit einem dauerhaften Risiko der Ausgrenzung konfrontiert sind, wächst (WALTER & WALTHER 2007; S. 80). Diese Feststellung von Risiken wird etwa von BIFFL ET AL. (2009, S. 10) in ihrer Studie zu arbeitsmarktfernen Jugendlichen in Tirol inhaltlich unterstützt:

„Die befragten Jugendlichen gehen bei der Suche nach möglichen Lehrberufen nicht nach Interessenslage vor, sondern richten ihren Fokus lediglich auf offene Lehrstellen. Das erklärt sich einerseits aus dem Informationsdefizit, aber andererseits ist das auch eine Folge des stark segmentierten Arbeitsmarktes, der es jugendlichen Migrant/innen schwer macht, in vielen Bereichen überhaupt als Lehrling aufgenommen zu werden. Außerdem steht angesichts der angespannten finanziellen Lage der Eltern und Kinder das Erwerbseinkommen im Vordergrund und nicht eine berufsorientierte Ausbildung, die länger dauert.“

Die Mechanismen der Selektion und Einpassung sind nicht nur bei der konkreten Suche nach einem Ausbildungsplatz zu beobachten. In ihrer auf Tirol bezogenen Studie konstatieren VOGTENHUBER ET AL. (2010, S. 58) „Creaming“-Prozesse im niederschweligen Maßnahmenbereich.

„Ausgewählt unter den Bewerber/innen werden diejenigen, denen die höchsten Chancen auf einen Erfolg in der Maßnahme (Vermittlung in eine reguläre Lehrstelle, Abschluss) eingeräumt werden. Somit bleibt jeweils ein Teil der Bewerber/innen übrig, der aus dem Verantwortungsbereich des jeweiligen Trägers zurück in denjenigen des AMS wandert.“

**Österreich: Teilnehmer/innen von Berufsorientierungs- und Coachingkursen:  
Gründe für die (Noch-) Nicht-Verwirklichung des ursprünglichen Wunsches nach Beendigung  
der Pflichtschule (Auswahl)**

„Weil sie mich nirgends aufnehmen, Grund weiß ich nicht.“

„Weil ich nicht genug motiviert bin.“

„Weil ich mich nicht rechtzeitig angemeldet habe.“ (Anmerkung: für eine weiterführende Schule)

„Es hat sich als Illusion herausgestellt und war nicht das, was ich eigentlich tun wollte.“

„Weil ich noch nicht vieles über diesen Beruf weiß.“

„Weil ich kein gutes Zeugnis habe.“

„Weil meine Lehrer in der Polytechnischen Schule mit mir falsche Bewerbungen geschrieben haben.“

„Weil ich zu spät mit der Lehrstellensuche angefangen habe.“

„Da ich zur Zeit andere Ziele vor Augen habe.“

Quelle: LINGER ET AL. 2010, S. 62

### Österreich: Wunschberuf und Zufriedenheit mit dem aktuellen Lehrberuf

„Die Teildaten entstammen einer Befragung, deren Grundgesamtheit die Teilnehmer/innen einer überbetrieblichen Lehrausbildung in Wien bilden. Nur 59 % aller Befragten (n= 387) gaben an, in ihrem Wunschberuf ausgebildet zu werden. Demgegenüber stehen 10 % der Befragten, die vor Beginn der Ausbildung keinen Wunschberuf artikulieren konnte. Ein Drittel der Befragten (32 %) macht ihre Ausbildung in einem Bereich, der nicht ihrem gewünschten Beruf entspricht. Immerhin 37 % der Stichprobe gab an, mit dem aktuellen Lehrberuf ‚eher zufrieden‘ zu sein, 53 % gaben an, ‚sehr zufrieden‘ zu sein“.

Quelle: LINGER ET AL. 2010, S. 98

Auf Basis von geringer individueller Unterstützung und eingeschränkter Wahlmöglichkeiten orientieren sich viele der Jugendlichen am Unterkommen. Dieses steht im Gegensatz zu einer von Interesse geleiteten und institutionell unterstützten Aushandlung des Überganges. Hieraus ergeben sich ein höheres Risiko des frühzeitigen Abbruchs des Lehrverhältnisses und damit der Abkehr von einem glatten Übergangsverlauf.

System - Typ	Schul-system	Berufsbildungs-system	Arbeitsmarkt	Erklärungs-muster von Jugendarbeits-losigkeit	Jugendkonzept	Veränderungs-richtung
Universalistisch (DK, FI)	Integriert	Flexibel vorwiegend schulisch	Flexibel und offen	Fehlende Orientierung	Persönlichkeits-entwicklung	Aktivierung (liberal)
Liberal (UK)	Integriert	Flexibel vorwiegend schulisch	Flexibel, aber hohes Risiko	Abhängigkeit, mangelnde Anpasstheit an Nachfrage	Frühe Unabhängigkeit	Workfare und Lebenslanges Lernen
Beschäftigungs-zentriert (AT, DE)	Selektiv	Standardisiert vorwiegend betrieblich	Stark reguliert	Individuelle Sozialisations-defizite	Verteilung sozia-le Probleme	Eingeschränkt Richtung liberal
Subprotektiv oder unter-institutionalisiert (ES, GR, IT, PT)	Integriert	Vorwiegend schulisch	Stark reguliert, hohes Risiko	Mangelnde Passung zwischen Angebot und Nachfrage, segmentierter Arbeitsmarkt, Mangel an Unterstützungs-strukturen	Statusvakuum	Beschäftigungs-zentriert, liberal
Postsozialis-tisch (BG, PL, SI, SK, RO)	Integriert	Vorwiegend schulisch	Reguliert, geschlossen, schneller Wandel	Mangelnde Passung zwischen Angebot und Nachfrage, Mangel an Unterstützungs-strukturen	Statusvakuum, soziales Innovations-potential	Beschäftigungs-zentriert, liberal

Tab. 3. Europäische Übergangssysteme im Vergleich (Quelle: POHL & WALTHER 2006a, S. 8).

4. Die Systeme der nordischen Länder (Dänemark, Schweden, Norwegen, Finnland) können als „**universalistisches Übergangsregime**“ beschrieben werden, welche den „**individuellen Zugang**“ aller volljährigen Bürger/innen zu sozialen Sicherungsmaßnahmen vorsehen. Dies schließt ein „**allgemeines Bildungsgeld für die Dauer einer Erstausbildung oder eines Studiums**“ mit ein. Unter dem Wahlspruch „**Bildung für alle**“ werden berufliche und allgemeine Bildung in einem System so integriert, dass die überwiegende Mehrheit der Schulabgänger/innen die Hochschulreife erhält. Die Zuschreibung von Benachteiligung erfolgt individuell, wird aber „**strukturell beantwortet**“. Der Umgang damit ist durch eine „**Erweiterung der Zugänge**“ und dem „**Angebot flexibler Unterstützung**“ geprägt. Die Übergangsberatung zielt auf die „**intrinsische Motivation**“ der Jugendlichen in Bezug auf ihre „**Lebensplanung und –gestaltung**“ ab. In diesem Sinne wird Jugend als eine individuelle Planungs- und Gestaltungszeit gesehen. Im gesamten Übergang existieren Wahlmöglichkeiten, auch im „**Kontext aktivierender Arbeitsmarktpolitik**“ (WALTHER & STAUBER 2007, S. 26).

#### Exkurs: Individuelle Übergangsbegleitung in Dänemark - Youth Guidance in Denmark

„One of the distinctive features of the Danish guidance system is the proactive provision made for contacting young people who have dropped out of formal education. Municipalities are legally obliged to make contact with, and offer guidance to, such young people at least twice a year up to the age of 19; some municipalities extend the system beyond this. In some cases this work is done by the school guidance counsellors; in others, especially the larger municipalities, it is carried out by separate youth guidance counsellors. From the age of 18 such young people become entitled to limited income support, but only if they engage in developing and implementing action plans in consultation with this youth guidance service. The focus, however, is less on viewing them as ‚social clients‘ than as helping them to take up their rights to participate in education and training. The service needs to be seen alongside an important feature of the Danish education system: its willingness to offer a wide range of alternatives, including options in which young people have considerable scope for, in effect, designing their own curriculum rather than simply choosing between prescribed options. These include, in particular, vocational basic training (EGU), open youth education (FUU) and production schools.“

Quelle: OECD 2002, S. 6 ff.

	weich ←————→ hart		
Bezugspunkte	individuelle Bedürfnisse subjektive Dimension lokale Ebene		gesellschaftliche Funktion systemische Dimension nationale Ebene
Sektor	Jugendpolitik	Bildungs-, Weiterbildungs- und Wohlfahrtspolitik	Aktive Arbeits- marktpolitik
Zielsetzung	Selbstverwirklichung Politische Bildung Beteiligung/Teilnahme Gemeindenentwicklung	Bildung v. Humankapital Beteiligung/Teilnahme Prävention/Kompensation sozialer Probleme	Arbeitsplatzbe- reitsstellung Arbeitsmarkt- kompatibilität

Tab. 4. Politikansätze: Das Kontinuum weicher und harter Politiken für junge Menschen im Übergang (Quelle: übersetzt und verändert nach WALTHER 2006, S. 44).

## 6. INTEGRIERTE ÜBERGANGSPOLITIK

Zweifelloos ist die Erwerbstätigkeit ein zentraler Pfad der sozialen Integration. Gleichzeitig muss eine „**Normalitätsannahme**“ kritisch hinterfragt werden, die besagt, dass sich mit dem erfolgreichen Eintritt in die Berufsrolle automatisch alle anderen Teilübergänge vollziehen bzw. diesem nachgeordnet sind (WALTHER & STAUBER 2007, S. 23). Veränderten Jugend/en muss mit neuen Ideen begegnet werden. Wenn Erwachsenwerden immer stärker individuell ausgehandelt wird, muss Übergangspolitik die Jugendlichen in ihren individuellen Bewältigungsstrategien möglichst unterstützen. Auf dieser kritischen Perspektive fußt das Konzept einer „**integrierten Übergangspolitik**“ bzw. einer „**Sozialpädagogik des Übergangs**“. Die Entstandardisierung von Übergängen verlangt nach einer Politik, welche die verschiedenen Bereiche „**flexibel miteinander koordiniert, sodass die sinnvolle Gestaltung fragmentierter biographischer Übergänge möglich wird**“ (POHL ET AL. 2007, S. 235 ff.). Die Autor/innen gliedern eine integrierte Übergangspolitik in fünf zentrale Merkmale auf:

1. „**Koordination**“: Bildung und Arbeit sind in ihrer Bedeutung zentral, müssen aber auch mit den anderen Anforderungen des Überganges koordiniert werden. Institutionen müssen sich nicht nur füreinander, sondern auch für die Perspektiven der Jugendlichen öffnen.
2. „**Biographische Erfolgskriterien**“: Erfolgreiche Übergänge dürfen sich nicht nur am „**Unterkommen**“ orientieren, sondern müssen auch die „**subjektiven Erfolgskriterien**“ junger Menschen mit einschließen.
3. „**Institutionelle Reflexivität**“: Hierunter wird die Weiterentwicklung des „**institutionellen Reflexionspotentials**“ verstanden, das ganzheitlich und prüfend die Wirksamkeit institutioneller Entscheidungen hinterfragt.
4. „**Flexibilität und Sicherheit**“: Gemeint sind Strukturen, die unterschiedlichen „**Bedürfnissen, Interessen und Lebenslagen**“ gerecht werden sowie einen Zugang und „**individuelle Mitgestaltung rechtlich abgesichert**“ garantieren.
5. „**Partizipation**“: Diese richtet sich auf die „**Rechtsstellung**“ der Jugendlichen im Übergang. Als Adressat/innen von Sozialpolitik müssen diese an der „**Interpretation ihrer Bedürfnisse**“ beteiligt werden. Unter den Bedingungen entstandardisierter Übergänge muss eine Teilhabe eingeräumt werden, damit das Ziel sozialer Integration nicht verfehlt wird.

	TARGET	FUNCTION	OUTCOME	Soft
Youth work	All youth	General prevention	Soft skills in general	
Prevention of social exclusion	Youth at risk	Selective prevention/ Safety net	Soft skills, life skills, re-orientation	
Pre-vocational education or training	Early school leavers and unemployed youth	Re-orientation towards education, training, work	Soft skills, re-orientation, (basic) qualifications	
Training	All youth, early school leavers, unemployed youth	Transitions to work	Qualifications, sometimes soft skills	
Employment	(Long-term) unemployed youth	Transitions to work	Jobs, income, sometimes soft skills	Hard

Tab. 5. Jugendbezogene Strategien in Hinblick auf Zielgruppe, Funktion und Zielsetzung (Quelle: CUCONATO ET AL. 2006, S. 86).

Dem Begriff der Motivation kommt in der Konzeption der integrierten Übergangspolitik eine besondere Bedeutung zu. Motivation kann als das „**Produkt eines Bedürfnisses oder subjektiven Interesses**“ auf der einen Seite und der „**subjektive[n] Einschätzung der Wahrscheinlichkeit**“ der Zielerreichung auf der anderen Seite verstanden werden. Dieser zweite Aspekt kann auch als „**Kontrolle oder Selbstwirksamkeit**“ bezeichnet werden. Wenn sich das Interesse nicht nur auf die Folgen, sondern auch auf „**die Handlung selbst bezieht**“, kann von intrinsischer Motivation gesprochen werden. „**Wenn Ziel und Handlung von außen auferlegt**“ werden, wenn es darum geht negative Folgen (z.B. Kürzung von Leistungen) abzuwehren, dann ist die Motivation als extrinsisch anzusehen (WALTHER ET AL. 2007, S. 99; ZIMBARDO 1995). Wird Motivation als innere Handlungsfähigkeit verstanden, dann beschreibt Partizipation die externe Seite von Handlungsfähigkeit, verstanden als biographische Selbstbestimmung. Hieraus leiten WALTHER ET AL. (2006, S. 42) folgende These ab:

„[...] we expect young people who, due to disadvantage, have experienced de-motivation and are at risk of disengaging, to be capable of being re-motivated by policies that succeed in giving them a feeling of self-efficacy with regard to subjective needs and interests. In this respect it appears to be crucial that participation is an integral principle in education, training or labour market programmes.“

Insofern darf der Erfolg von Übergangssystemen nicht nur an formaler Integration gemessen werden. Es muss auch nach der „**biographischen Passung von Maßnahmen**“ und „**subjektive[n] Zufriedenheit**“ der Jugendlichen gefragt werden. Insofern sind Motivation und Demotivation nicht einfach nur individuelle Ressourcen bzw. Defizite, sondern „**als Indikator für soziale Integration anzusehen**“ (POHL & WALTHER 2006b, S. 34).

	BIOGRAPHICAL TRENDSETTERS	DISENGAGED YOUNG PEOPLE
Kind of trajectory	Open for (many) alternative routes	Routes institutionally defined, often leading into blind alleys
Meaning of learning	Learning of high personal importance; transversal learning abilities; intrinsic motivation	Restricted notions of learning; externally imposed; extrinsic motivation
Meaning of work	Work as a personal project; success not primarily defined in terms of money	Work mainly defined in terms of materialistic values; few possibilities to experience other kinds of success
Flexibility and mobility on the labour market	Forced as well as voluntary	Forced
Networks and networking	Strategic use of extensive, diverse and resource rich networks	Networks can be dense but do not provide rich resources
Evaluation of experiences	Also failures evaluated as important for learning	Few experiences evaluated as important for learning
Self esteem	High	Low
Future and adulthood	Future is now and open; mixture of optimism and realism; desirability of reaching the status of adulthood questioned; choice biographies	Future is felt as externally imposed and closed; pessimism about goal achievement, or unrealistic expectations; adulthood connected to gendered normal biography
Family support	Neutral or high	Neutral or low or impeding

Tab. 6. Biographische Konstellationen: Trendsetter/innen und Jugendliche mit größerem Übergangsrisiko (Quelle: gekürzt nach DU BOIS-REYMOND & STAUBER 2005, S. 66).

Die Analyse von Übergangsbioographien junger Menschen liefert Einblicke darüber, wie individuelle Ressourcen und Engagement das Aushandeln des Übergangs von Schule zu Arbeit begünstigen oder erschweren. Ausgehend von jugendlichen Fallbeispielen gliedern DU BOIS-REYMOND & STAUBER (2005, S. 64 ff) mehrere idealtypische biographische Konstellationen aus, die sie von Ressourcen einerseits und Engagement andererseits abhängig machen. Die beiden äußersten Pole dieses Kontinuums bilden die Trendsetter/innen einerseits sowie Jugendliche mit größerem Übergangsrisiko andererseits. Der Blick auf die Trendsetter/innen macht die zentrale Rolle von Motivation bzw. Engagement als Eigenschaften deutlich, die bis zu einem gewissen Grad auch eine schlechtere Ressourcenausstattung kompensieren können. Mit Blick auf die den Trendsetter/innen zugeschriebenen Eigenschaften ist daher zu fragen, wie mehr Jugendliche dabei unterstützt werden können, diese Eigenschaften in sich zu wecken. Auch eine kritische Haltung zur Betonung der Erwartung der Selbstverantwortung muss zugeben, dass die Motivation zu Lernen und sich im Projekt des eigenen Lebens zu engagieren eine wichtige Ressource für die Gestaltung des eigenen Arbeitslebens darstellt (DU BOIS-REYMOND 2009).

Das unten dargestellte Kästchen eines Projektes aus dem Bundesland Tirol soll verdeutlichen, wie ein solcher Ansatz aussehen kann. Betont wird hierbei der Aspekt der jugendlichen Motivation. Mit einer möglichst großen Offenheit gegenüber jugendlichen Suchbewegungen wird versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden. Denn nur wenn Jugendliche ein Interesse an dem haben, was sie tun, kann von einer Motivation gesprochen werden, die aus den Jugendlichen selbst herauskommt und nicht von außen auferlegt wird.

#### **Tirol: Projekt – Rückenwind (Stadt Wörgl in Kooperation mit dem Zukunftszentrum Tirol)**

##### **Projektziel:**

„Stärkung der Person, Entwicklung der Kompetenzen, Ausarbeitung von Interessen und Perspektiven, sinnvolle Beschäftigung und positive Arbeitserfahrung, Kompetenzerwerb durch Auslandserfahrung (Mobilität, Sprache, kultureller Austausch, fachl. Fertigkeiten, Selbstständigkeit, ...).

Bilanz über Verlauf und Kompetenzentwicklung, Netzwerk zur Steigerung der Möglichkeiten am 1. Arbeitsmarkt. Junge Menschen dort zu erreichen, wo sie gerade stehen mit ihren Stärken und Schwächen Erfahrungen und fehlenden Erfahrungen, Erfolgen und Misserfolgen, Hoffnungen und Enttäuschungen, (fehlenden) Perspektiven. Gemeinsam mit ihnen individuell an der persönlichen Stärkung zu arbeiten, ihre persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen herausstreichen – mit dem Ziel – gemeinsam herauszufinden, was der Jugendliche wirklich will.

Ausgehend davon wird für den Jugendlichen (oder gegebenenfalls einer Kleingruppe) ein (gemeinwesenorientiertes) Projekt ausgearbeitet und umgesetzt. Etwa in Form eines Praktikums, Voluntariats, etc. mit unterschiedlichen [...] Möglichkeiten. Z.B.: im Kulturbereich in Zusammenarbeit mit Kulturveranstaltungscentren und/oder verschiedenen Kulturinitiativen, im handwerklichen Bereich, im Bauhof, ...

**Zielgruppe:** Junge Menschen aus Wörgl und Umgebung im Alter von 16 – 27 Jahren.

Im Besonderen ‚benachteiligte Jugendliche‘:

- benachteiligt im Sinne des Arbeitsmarktes
- geringe Schulbildung, Pflichtschulabschluss oder fehlender Abschluss
- brüchige Arbeitsbiografie/Schulabbrecher
- Jugendliche mit fehlender familiärer Unterstützung.“

##### **Quelle:**

[http://www.cubic-online.eu/cms/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.cubic-online.eu/cms/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1) 14.12.10



## 7. ERGEBNISSE: ZUR LESART DER AUSWERTUNG

[Sozialwissenschaftliche] Forschung vollzieht sich nicht in einem neutralen Raum, sondern ist in soziale und politische Kräften eingebunden bis verstrickt. Aus dieser Perspektive ergibt sich die Forderung an Forscher/innen, über die soziale Wirkungsmächtigkeit der Deutungen nachzudenken, die diese im Rahmen ihrer Arbeit konstruieren und öffentlich machen. In diesem Sinne wird an dieser Stelle eine Lesart der Forschungsergebnisse mitgeliefert. Die aus den Daten generierten Kategorien bilden Interpretationsfolien, die helfen sollen, subjektives Expert/innendenken und -handeln im Übergang verständlich zu machen. Auf Basis der durchgeführten Interviews werden Aussagen über Eigenschaften dieses Denken und Handelns gemacht. Keine Aussage wird darüber gemacht, in welcher Quantität das beschriebene Denken und Handeln vorhanden ist.

Ausgehend von einer breiten Auswertungsbasis wird im Folgenden eine Auswahl zentraler Auswertungskategorien diskutiert. Die Auswahl erfolgte in Hinblick auf inhaltliche Kohärenz, Fundierung durch empirische Daten sowie der inhaltlichen Relevanz gemessen an der thematischen Verortung der Studie. Um einen graphischen Erstüberblick zu geben, wurde ein Kategorien-Flow-Chart angefertigt, das einen Überblick über die einzelnen Kategorien liefern und ein erstes Verständnis von deren Position zueinander geben soll.



Abb. 4. Graphische Darstellung der Auswertungskategorien: Hervorgehobenes unterscheidet Haupt- von Subkategorien (Quelle: eigene Darstellung).

## 7.1. TEIL 1: PERSPEKTIVEN AUS SCHULEN

Der folgende Abschnitt diskutiert eine Auswahl von Kategorien, die Ergebnisse der Auswertung von vier Interviews mit Lehrer/innen darstellen. Die befragten Personen unterrichten in Hauptschule, Neuer Mittelschule, Polytechnischem Lehrgang oder in der Allgemeinbildenden Höheren Schule. Eine der befragten Personen steht neben der Tätigkeit im Klassenzimmer ihrer Schule als Direktor vor. Eine Person ist Schülerberater, eine weitere Person ist Berufs- und Schülerberaterin. Jede/r Interviewpartner/in verfügt über mehr als zwei Jahrzehnte Berufserfahrung als Lehrer/in in den Bezirken Innsbruck Stadt und Innsbruck Land.

### 7.1.1. VERÄNDERUNGEN BEI SCHÜLER/INNEN ERLEBEN

Sprechen die Interviewpartner/innen über Schüler/innen, dann entwerfen sie, basierend auf ihren Erfahrungen, verschiedene Bilder von Schüler/innen. Diese Bilder werden den individuellen Qualitäten und Herausforderungen, die Schüler/innen in die Schule mitbringen, nicht gerecht. Vielmehr werden Schüler/innenbilder konstruiert, die eine Art „Alltags – Idealtypus“ darstellen. Dieser bezieht sich zwar auf real Erlebtes, beschreibt dies aber nicht einfach, sondern übersteigert bzw. kombiniert einige Merkmale, um zu einem Modell der beruflichen Wirklichkeit zu gelangen, an dem sich professionelles Handeln mitorientiert (vgl. KELLE & KLUGE 2010).

Eines der entworfenen Schüler/innenbilder bezieht sich auf die Veränderung von Schüler/innen. Wird ein Bild von Jugendlichen in der Unterrichtssituation entworfen, dann werden die Schüler/innen anhand von Merkmalen betrachtet, die im Kontext des Unterrichts als zentral erachtet werden. Zwei zentrale Merkmale sind die Leistungsfähigkeit und die Kooperationsfähigkeit von Schüler/innen. Hier werden Veränderungen wahrgenommen, die in zwei Richtungen relevant sind. Einmal geht es um die Veränderung der Jugendlichen an sich, die neben den oben angeführten beiden Überblicksmerkmalen in eine Reihe von Feinmerkmalen untergliedert werden können. Zum anderen ergibt sich aus der Veränderung der beiden Merkmale auch ein Wandel der Berufsanforderungen an die Lehrer/innen.

Die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen wird von Interviewpartner/innen vor allem auf kognitive Kompetenzen bezogen. Hier bildet die Beobachtung eines Leistungsabfalls ein Merkmal, das von drei Lehrer/innen explizit angesprochen wird. Demgemäß ist das allgemeine Niveau der Schüler/innen über die Zeit gesunken. Inhalte, die früher einen fixen Bestandteil des Unterrichts ausgemacht haben, übersteigen heute das durchschnittliche Leistungsniveau der Schüler/innen. In Bezug auf die Quantität von Wissen und auf methodische Kompetenzen wird demgegenüber eine Verbesserung gesehen.

INTERVIEWER: „Sie sind seit 30 Jahren Lehrer. Wenn Sie damals mit heute vergleichen, stellen Sie da Veränderungen fest? Etwa, dass es schwieriger geworden ist, Lehrstellen für die Schüler/innen zu finden, oder dass sich der Arbeitsmarkt stark verändert hat? Sind neue Dinge gefragt, wenn man diese 30 Jahre so passieren lässt?“

DIREKTOR/LEHRER (56, MÄNNLICH): „Die Schüler sind viel schlechter geworden, leistungsmäßig.“

INTERVIEWER: „In allen Fächern?“

DIREKTOR/LEHRER (56, MÄNNLICH): „In allen Fächern, viel schlechter geworden. Das was, ich vor 30 Jahren gemacht habe, damals noch als Mathematiklehrer, das braucht man heute nicht mehr probieren. (...) Heute sind wir froh, wenn sie die Grundrechnungsarten zusammenbringen.“

„Die Schüler sind heute viel redegewandter, sie können besser präsentieren, sie können besser was erfassen, sie haben eine größere Allgemeinbildung. Aber es fehlen ihnen viele Basiskompetenzen, wie Rechtschreibung, Kopfrechnen, logische Verknüpfungen herstellen (...)“ (LEHRER, 52, MÄNNLICH).

Die in der Schule früher stark betonten klassischen Kompetenzen werden teilweise als abnehmend erlebt, wobei diese Veränderung nicht am Unterricht festgemacht wird, sondern an den Schüler/innen. Laut einer Interviewpartnerin verändert sich weniger die Schule, sondern die Schüler/innen.

„Na, also Lesekompetenz, glaube ich, ist immer schlechter geworden, und ich beobachte aber, dass immer mehr Lesearbeit oder Leseerziehung gemacht wird. Das ist unglaublich, vor dreißig Jahren hat es das nicht gegeben“ (LEHRERIN, 52, WEIBLICH).

Als rückgängig wird von mehreren Interviewpartner/innen auch die Aufnahmefähigkeit der Schüler/innen gesehen. Aufnahmefähigkeit kann aus der Perspektive der Befragten weiter ausdifferenziert werden. Diese beinhaltet die Fähigkeit zur Konzentration, zur inhaltlichen Auseinandersetzung und zur Fokussierung, d.h. sich nicht ablenken zu lassen. Neben der Thematisierung eines erlebten Rückganges der Kompetenzen wird auch die Motivation der Schüler/innen als abnehmend erlebt. Einige der befragten Lehrer/innen finden es immer schwieriger, die Schüler/innen zu motivieren, wobei diese Schwierigkeit mit der Dauer der Schullaufbahn zunehmend erlebt wird. Entsprechend wird die Unterrichtsmethode des Frontalunterrichts, der klassische Lehrer/innenvortrag, den die Schüler/innen zuhörend aufnehmen, als immer weniger anwendbar gesehen. Demgegenüber steht das Empfinden, dass Schüler/innen mehr Interesse an Selbsttätigkeit zeigen.

Die Wahrnehmung von Veränderungen beschränkt sich nicht nur auf die Kompetenzen der Schüler/innen, sondern auch auf deren Verhalten in der Schule. Dieses Verhalten kann von Seiten der Lehrer/innen als soziale Kompetenz, konkreter als Kooperationsfähigkeit gedacht werden. Diese wird von allen Interviewpartner/innen zumindest teilweise als abnehmend empfunden. Im Kern zielt dieses Merkmal auf die Verschlechterung der Disziplin der Schüler/innen ab. Diese äußert sich in der Sprache der Jugendlichen in ihrem Umgang mit Lehrer/innen. In diesem Bereich werden die Veränderungen teilweise als so massiv und umfassend erlebt, dass ein pädagogisches Aufgreifen oft als aussichtslos erlebt wird. Disziplin wird als pädagogische Herausforderung erlebt, die über die Jahre immer präsent war und in ihrer Intensität stetig zugenommen hat.

„Und Dinge, alleine die Sprache, die sich in diesen Jahren verändert hat, zeigt, dass heute viel mehr zugelassen wird und dass auch vielmehr zugelassen werden muss, weil man bei keiner dieser Verfehlungen, die früher als Verfehlung betrachtet worden sind, noch heute so reagieren könnte. Also ich muss mich heute von Kindern grundsätzlich, auch im Spaß, anreden lassen: ‚He Alter!‘ Ja, zwar lustig gemeint, nicht böse gemeint, aber das ist einfach so. Ich kann zwar dann sagen: ‚He, wie redest du denn mit mir?‘ Aber das geht da rein und da raus, weil wenn der gut aufgelegt ist und lustig, dann sagt der: ‚He Alter!‘“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

„[...] der Unterricht leidet insofern, als die Schüler einfach nicht mehr aufnahmefähig oder aufnahmebereit sind. Es ist einfach gang und gäbe das Handy im Unterricht zu haben, es ist gang und gäbe weiß ich was laut zu sein. Es ist der Lehrer nicht mehr so die Respektperson, wie er es früher war“ (LEHRER, 52, MÄNNLICH).

Die Verschlechterung der Disziplin wird an bestimmten Verhaltensweisen festgemacht. Den oder die Lehrer/in ‚schwach anreden‘ oder sich nicht an andere Verhaltensvereinbarungen halten. Eine Lesart dieses Verhaltens im Unterricht und in der Schule im Allgemeinen kann, ausgehend von der Interpretation durch Interviewpartner/innen, als das Merkmal der Selbstinszenierung verstanden werden. In diesem Sinne stimmen alle Interviewpartner/innen mit schulischem Hintergrund der Wahrnehmung zu, dass sich Schüler/innen verstärkt über den Weg der Disziplinlosigkeit selbst inszenieren.

„[...] wenn man mit einem Schüler essen ginge, weiß der sehr wohl, wie er sich benimmt. Aber in der Schule fliegen die Wurstsemmelstücke durch die Gegend, und es spielt alles keine Rolle. Also, da geht es sehr, sehr barbarisch zu. [...] Uncool. Die Schüler stehen unter einem immensen Druck, cool zu sein, und es ist uncool, sich so zu benehmen. [...] Wenn es in der Klasse in ist, keine Leistung zu bringen, dann bringen sie keine Leistung. Wenn es in ist keine Hausübungen zu machen, dann bringen sie keine“ (LEHRER, 52, MÄNNLICH).

Selbstinszenierung kann als eine Form der jugendlichen Identitätsarbeit verstanden werden. Dies wird zwar erkannt, aber im Kontext der Institution Schule problematisiert. Selbstinszenierung wird so zu Disziplinlosigkeit umgedeutet und sanktioniert. Die Frage, die sich für Interviewpartner/innen aus ihren Erfahrungen heraus stellt, ist jene nach den Ursachen der Verhaltensveränderungen in der Schule.

### 7.1.2. ÜBER EINE ERKLÄRUNG DER WAHRNEHMUNG DER VERÄNDERUNGEN BEI SCHÜLER/INNEN NACHDENKEN

Ausgehend von der Wahrnehmung der Veränderungen suchen die Lehrer/innen nach einer Erklärung für das Verhalten der Schüler/innen. Eine zentrale diesbezügliche Kategorie ist die Belastung durch gesellschaftliche Veränderungen. Die Rede über gesellschaftliche Veränderungen speist sich aus den eigenen Veränderungserfahrungen, die auf die Erfahrungswelt der Schüler/innen projiziert wird.

„Sie sind sicher konfuser zum Teil, weil ja auch der Unterricht konfuser wird. Ich meine, ich habe viele Änderungen in den letzten paar Jahrzehnten mitgemacht und ich meine, wenn ich als 54-jähriger Lehrer konfuser werde und sage, ich weiß nicht mehr, was wichtig ist, dann geht es den Kindern sicher nicht anders. (...) Diese Unmengen an Wissen, die auf die Kinder einströmen, die zunehmende Unsicherheit, von allen Seiten her werden sie verunsichert. Die zunehmende Orientierungslosigkeit, die damit verbunden ist, weil sie ja nicht mehr wissen, was ist richtig, was ist wichtig. Die Schnelligkeit, die auch viel stärker geworden ist, die wenige Zeit zum Nachdenken, und die höheren Anforderungen“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Schüler/innenverhalten wird zentral mit veränderten gesellschaftlichen Bedingungen erklärt. Wahrgenommen werden höhere Anforderungen an die Identität der Jugendlichen, welche ausgehandelt werden müssen. Diese werden verstanden als Unübersichtlichkeit, Komplexität, der Ablenkung durch neue Medien, einer hohen Intensität von Konsumversprechen sowie einer generellen gesellschaftlichen Beschleunigung, die eine Verringerung von Zeit bzw. Reflexionsraum für junge Menschen bewirken. Hieraus würden Aufmerksamkeitsdefizite, Verhaltensauffälligkeiten bzw. schlechtere Schulleistungen mitresultieren.

Die familiäre Beteiligung an der Schulkarriere wird als eine wichtige Bedingung des Schulerfolgs gesehen. Die subjektive Wahrnehmung grundlegender familiärer Veränderungen bildet eine weitere zentrale Erklärungskategorie für die Veränderungen der Schüler/innen. Diese Veränderungen werden als Auflösung der bürgerlichen Kernfamilie geschildert. Dem Merkmal alleine erziehender Eltern werden positive wie negative Untermerkmale zugeordnet. Zu letzteren zählen elterliche Überforderung, Zeitmangel sowie die Übertragung von Haushaltsaufgaben auf die eigenen Kinder.

„Die harten Bedingungen merkt man daher, dass sie von den Eltern alleine gelassen werden, hauptsächlich, beziehungsweise, weil es aus familiären Situationen gar nicht anders möglich ist, weil die Mütter sehr häufig alleinerziehend sind, arbeiten müssen, zu unregelmäßigen Zeiten. Oft noch Geschwister vorhanden sind, die noch zu betreuen sind, und irgendwann klinken sie sich dann einfach aus, sind mit sich selber unzufrieden, und das spürt man dann auch in der Schule, dass sie keinerlei Regeln mehr beachten, weil sie diese selber aufstellen müssen, letztendlich“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Auffallend ist, dass die Institution der Schule von den Interviewpartner/innen nicht unmittelbar in die Überlegungen miteinbezogen wird. Das Schulsystem wird demnach nicht ursächlich mit dem Schülerverhalten in Verbindung gebracht. Die Wahrnehmung der Interviewpartner/innen kann eher als die Sichtweise einer Problemmitnahme in die Schule gedeutet werden. Die Institution Schule selbst wird tendenziell als wenig veränderbar gedacht.

### 7.1.3. EINE VERÄNDERUNG DER EIGENEN BERUFSANFORDERUNGEN ALS LEHRER/IN FESTSTELLEN

Dem Berufsbild von Lehrer/innen werden einerseits Ziele, andererseits spezifische Anforderungen zugeschrieben. Ein Ziel ist es, Schüler/innen bestmöglich dabei zu unterstützen, den Übergang in den Arbeitsmarkt zu bewältigen und damit einen stabilen Berufseinstieg zu vollziehen. Dazu ist es notwendig, Schüler/innen, die vor dieser Entwicklungsaufgabe stehen, möglichst individuell gerecht zu werden. Die Bedingungen, unter denen das Ziel der Arbeitsmarktintegration erreicht werden soll, werden als dynamisch verstanden. Sie verändern sich über die Zeit. Auf die Veränderung dieser Rahmenbedingungen müssen Lehrer/innen reagieren, woraus sich eine Veränderung der wahrgenommenen Berufsanforderungen ergibt.

Ausgehend von den Interviews kann ein dominanter Wahrnehmungstyp beschrieben werden. Demgemäß wird das Rollenbild von Lehrer/innen als Stoffvermittler in Frage gestellt. Lehrer/innen können sich nicht auf diese Rolle beschränken, sondern müssen in ihrer Tätigkeit verschiedenen Rollen gerecht werden. Vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Ursachen für die Veränderung der Berufsanforderungen wird die Notwendigkeit, Erzieher/in sein zu müssen, ins Zentrum der Rede von den neuen Berufsanforderungen gestellt.

„Früher war ich Lehrer, jetzt fühle ich mich mehr als Erzieher. (...) also rein von meinem Lehrerdasein, dass ich da nur der Unterrichtende bin, diese Zeiten sind vorbei“ (LEHRER, 52, MÄNNLICH).

Eine Herangehensweise, in welcher sich Lehrer/innen bewusst nicht als reine Stoffvermittler/innen, sondern als Erzieher/innen begreifen, besitzt spezifische Merkmale, die sich in ihrer Reichweite teilweise überlappen und die abhängig von den interviewten Expert/innen verschiedene Intensitäten aufweisen. Im Kern dieses veränderten Verständnisses vom Lehrer/in sein steht die Erweiterung des Aufgabenbereiches.

INTERVIEWER: „Wenn man die Jahre als Lehrerin vergleicht, ist die Arbeit in der Schule schwieriger geworden?“

(...)

LEHRERIN (52, WEIBLICH): „Viel vielfältiger.“

Interviewer: „In welcher Hinsicht?“

LEHRERIN (52, WEIBLICH): „Dass drei Viertel Organisation ist und nicht mehr das Vermitteln, also ich bin mehr Manager jetzt als Vermittler und auch Begleiter, Coach. Die Rolle hat sich für den Lehrer total geändert. Es tun sich natürlich auch manche schwer damit. (...) ich sehe es ja an der Schule, dass sich die Lehrerrolle sehr verändert hat, dass man da als Wissensvermittler ganz zurück geht, sondern als Manager und Coach auftreten muss.“

Der Wahrnehmung der Veränderung der Berufsanforderungen steht keine wesentliche Veränderung der Rahmenbedingungen tagtäglichen Unterrichtens gegenüber. Der Erweiterung des Aufgabenbereiches steht unter dem Vorzeichen eines gleichbleibenden Zeitbudgets.

### 7.1.4. DEN EIGENEN BERUF ALS LEHRER/IN UMDENKEN

Die Beschreibung der Berufsverständnisse als Erzieher/in oder auch als Manager/in oder Coach begreift die Vermittlung kognitiven Wissens als eine Aufgabe unter vielen. Es gilt, einem solchen Verständnis vor dem Hintergrund gefühlter struktureller Mängel zu entsprechen.

„Die Schule, die Schule muss man unterscheiden, die Lehrer oder die Vorgaben für uns Lehrer oder der Rahmen, in dem wir arbeiten können. Die Lehrer würden da, glaube ich, schon reagieren, aber bis die ganzen Voraussetzungen gegeben sind, dass man eben so unterrichten kann“ (LEHRERIN, 52, WEIBLICH).

Was tun Lehrer/innen? Sie entwickeln bewusst oder unbewusst eigene Lehr- und Lernziele und eine damit verbundene pädagogisch-didaktische Grundhaltung. Es ist eine Pädagogik des Möglichen, die nicht auf strukturelle Veränderungen hofft und sich innerhalb des Klassenzimmers vollzieht. Die zusätzlichen personellen Ressourcen, die benötigt werden, um neben der Stoffvermittlung noch als Sozialarbeiter/in oder Coach tätig zu sein, werden persönlich aufgebracht.

Die im Folgenden geschilderte Pädagogik ist als eine idealtypische Orientierung von Lehrer/innen zu verstehen, an der sich ihr professionelles Handeln in der Schule orientieren kann. Ihre Verwirklichung steht den institutionellen Rahmenbedingungen gegenüber. Diese Orientierung stellt einen Handlungstypus dar und verbindet Merkmale aus den Einzelinterviews miteinander. Diese Merkmale werden dahingehend verdichtet, dass ein „rein[er]“ Typus entsteht, der ein Verhalten im Idealfall, eine Orientierung, beschreibt (vgl. Tab. 7) (KELLE & KLUGE 2010, S. 106). Gemäß dieser Pädagogik wird den einzelnen Schüler/innen ein grundsätzliches Potential zugesprochen, welches es auszuschöpfen gilt. In diesem Sinne liegt das Augenmerk auf Entfaltung und Selbstentdeckung. Schüler/innen müssen ihre eigenen Potentiale vor Augen geführt werden. Ein Merkmal, das auf die Umsetzung eines solchen Lernens zielt, ist das der Wertevermittlung. Der Begriff ist weit gefasst und wird als dialogorientiertes Erarbeiten von Haltungen realisiert. Als Bedingung für das Funktionieren eines solchen Unterrichts wird Beziehungsarbeit gesehen, die es darauf anlegt, ein möglichst individuelles Arbeits-, Betreuungs-, bzw. Lernverhältnis zu den einzelnen Schüler/innen aufzubauen. Dies kann zusammengefasst werden als ein Betonungswechsel von der **Stoffvermittlungsschule** zu der **Lebensschule**. Eine solche Schule greift zwei Wahrnehmungen auf. Zum einen können viele Dinge, die früher als Selbstverständlichkeiten galten, heute von Lehrer/innen nicht mehr vorausgesetzt werden. Zum anderen ergibt sich aus dem gesellschaftlichen Wandel die Notwendigkeit, Schüler/innen auf eine immer komplexer werdende außerschulische Wirklichkeit vorzubereiten.

HANDLUNGSTYPUS	MERKMALE
Orientierung an der Pädagogik der Lebensschule	Gesellschaftlichen Wandel reflektieren
	Sich als Begleiter/in sehen
	Potential in Schüler/innen sehen
	Beziehungsarbeit als Grundlage sehen
	Individuelle Bedürfnisse berücksichtigen
	Individuelle Potentiale erkunden
	Entfaltung und Selbstentdeckung betonen
	Haltungen vermitteln

Tab. 7. Handlungstypus der Lebensschule (Quelle: eigene Darstellung).

### 7.1.5. ALS LEHRER/IN ÜBER STRUKTURELLE PROBLEMLÖSUNGEN NACHDENKEN

Eine Wahrnehmung von Lehrer/innen besagt, dass die Institution Schule ein System ist, in dem Veränderungen nur sehr langsam vonstatten gehen. Langsam bedeutet, dass diese den aktuellen professionellen Notwendigkeiten des Lehrberufes regelrecht hinterher hinken. Die Entwicklung einer eigenen Bewältigungspädagogik ist eine Handlungsstrategie im Umgang damit und basiert auf persönlichem Engagement. Dennoch existiert der Eindruck, essentiellen Anforderungen nicht gerecht werden zu können.

„Ich kann mich mit den Einzelschicksalen der Kinder ganz, ganz selten auseinandersetzen. Geschweige denn unter Umständen mit den Eltern ein Konzept ausarbeiten. (...) [D]ie Ressourcen, die du dazu bräuchtest können nicht (...) zur Verfügung gestellt werden. Ich glaube, das trifft auf fast alle Hauptschulen in Innsbruck oder im städtischen Bereich, sicher auch in Landeck oder in Kufstein, oder in Wörgl zu. Aber da müsste man die vierten und die dritten Klassen aufteilen auf zwölf Kinder. Und wer zahlt das?“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Aus der gedachten Perspektive schneller und flexibler Veränderung formulieren Lehrer/innen ernsthaftere Veränderungswünsche, um mit den beruflichen Herausforderungen in einer spätmodernen Gesellschaft gerecht werden zu können.

„Es hat sich viel verändert in diesen 26 Jahren, weil viele Probleme in die Schule abgewälzt werden. Das sind Scheidungen, es ist das Elternhaus oft nicht mehr so präsent. Es steht das Elternhaus oft nicht mehr so hinter den Lehrern und da sind einfach viel mehr Anforderungen jetzt. Und ich glaube für die Zukunft wäre es wichtig, dass man mehr Schulpsychologen an die Schulen gibt, die in Krisensituationen einfach da sind als neutrale Position. Also nicht einer von der Schule, der Lehrer. Es ist der Schularzt oder die Schulärztin einfach zu wenig. Da gehören einfach professionelle Leute an die Schulen“ (LEHRER, 52, MÄNNLICH).

„Aber die Kinder, die sind gefangen in ihren, in ihren teilweise schrecklichen Schicksalen, die schaffen es alleine überhaupt nicht richtig raus. (...) [W]ir bräuchten mindestens zwei Sozialarbeiter an der Schule, wir bräuchten einen Schulpsychologen, der die ganze Woche an der Schule ist und nicht nur einmal. Wir bräuchten sicher (...) ausgebildete Therapeuten, die im Stande sind Teilleistungsschwächen zu erkennen, zu diagnostizieren und zu behandeln“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Die Kategorie der Veränderungswünsche weist zwei Merkmale auf, die in allen Lehrer/inneninterviews auftaucht. Zum ersten wird psychosoziales Betreuungspersonal in der Schule vor dem Hintergrund gefordert, einen Teil der täglichen Arbeit abgeben zu können und/bzw. den pädagogischen Umgang mit den Schüler/innen weiter zu professionalisieren. Die Anforderungen jenseits der Stoffvermittlung sollen so beantwortet werden. Die Forderungen zielen auf ein zahlenmäßig adäquates und dauerhaft anwesendes Personal ab, das sozialarbeiterische, sozialpädagogische und psychologische Arbeitsfelder besetzt. Zum zweiten wird eine Verkleinerung der Klassen gefordert, um als Lehrer/in, den einzelnen Schüler/innen die angemessenen Betreuungszeiten zukommen zu lassen. Besonders notwendig erscheint dies in den dritten und vierten Klassen der Unterstufe, wo sich einerseits die Veränderungen der Pubertät im Verhalten verstärkt zeigen. Gleichzeitig ist dies die Vorphase für den Wechsel in eine weiterführende Schule, ein Lehrverhältnis oder in den Arbeitsmarkt.

### **7.1.6. BERUFSORIENTIERUNG UNTER VERÄNDERTEN BERUFSANFORDERUNGEN BETREIBEN**

Berufsorientierung zu betreiben bedeutet Unterrichtseinheiten diesem Lernziel zu widmen. Der Umsetzung dieses Lernziels im bisher beschriebenen Kontext steht eine Reihe von strukturellen Hindernissen gegenüber. Hierzu gehören das festgelegte Stundenausmaß und die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Diese können auch als Mangel an potentiellen Kooperationen mit der Wirtschaft verstanden werden. Der Fokus der Berufsorientierung auf die dritte und vierte Klasse der Unterstufe bzw. als zentrales Element des Polytechnischen Lehrganges bedeutet auch, dass manche Schüler/innen in nur sehr geringem Maß mit der Berufsorientierung in Berührung kommen. Dann, wenn die Pflichtschulzeit schon früher erreicht wurde.

„Dieser Teil hat die Schulpflicht erfüllt. Entweder, weil sie schon ein Jahr in der Volksschule durchgefallen sind beziehungsweise die Vorschule gemacht haben, die ihnen angerechnet wird, also dieses vorbereitende Kindergartenjahr. Oder sie sind in der Hauptschule durchgefallen, manchmal einmal oder zweimal. Und die schulen dann in der neunten Schulstufe, in der vierten Klasse Hauptschule, einfach aus“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Aus Perspektive des Polytechnischen Lehrganges kann dieser in Bezug auf die Berufsorientierung von Hauptschule und Neuen Mittelschule abgegrenzt werden. Dort genießt die Berufsorientierung einen wesentlich höheren Stellenwert. Insofern ist es problematisch, wenn das Ende der Pflichtschulzeit schon vor dem Erreichen dieses Schultyps absolviert wurde.

„Normalerweise gehörte so ein Schultyp zweijährig, alle nach der Hauptschule müssten den Poly machen. Sich orientieren: ‚Will ich HTL gehen, will ich Handelsakademie gehen oder möchte ich was lernen?‘ Und alle, die sagen ich möchte etwas lernen, machen dann das zweite Jahr und die anderen gehen dort hin, wo sie hinwollen (...)“ (DIREKTOR/LEHRER, 56, MÄNNLICH).

Dies trifft auch dann zu, wenn die vorgesehene Pflichtschulzeit in einer AHS absolviert wurde. Der Polytechnische Lehrgang muss dann nicht mehr absolviert werden. Zudem legt einer der Fälle nahe, dass die AHS in einem geringeren Maße auf den unmittelbaren Berufseinstieg ausgerichtet ist. Diese Perspektive beinhaltet verschiedene Merkmale. Mitunter ist Berufsbildung zu wenig Teil der Lehrer/innenidentität, die Vermittlung von Allgemeinbildung kann dominieren oder Eltern können stark vom Maturawunsch getragen sein. Parallel dazu wird formuliert, dass ein Schulabbruch nicht Teil der AHS-Zielvorstellung ist.

„Ja, es ist vielleicht ein bisschen eine zwiespältige Situation, weil einerseits will die AHS natürlich, dass die Schüler in die Oberstufe weitergehen, und jetzt nicht kontraproduktiv arbeiten, indem man die Schüler möglichst darauf hinweist, die AHS abubrechen. Auf der anderen Seite ist die AHS natürlich auch verpflichtet, Berufsorientierung zu machen in der dritten und vierten Klasse. Äh, und diese Berufsorientierung finde ich sehr sinnvoll, weil man mit der Berufsorientierung schon Fähigkeiten, Fertigkeiten bei den Schülern herausfiltert oder ihnen einfach mal die Möglichkeiten zeigt, was bietet denn der Arbeitsmarkt. Ob der jetzt dann nach der Unterstufe schon aussteigt, oder ob er erst nach der Matura den Berufsweg einschlägt, ist ja dann eigentlich sein Problem“ (LEHRER, 52, MÄNNLICH).

Die Umsetzung der curricularen Vorgaben der Berufsorientierung ist neben den strukturellen Rahmenbedingungen von den handelnden Personen abhängig. Persönliches Engagement bestimmt Umfang und Qualität mit.

„Das hängt, wie schon gesagt, von der Initiative der jeweiligen Schülerberater ab, wie sehr sie jetzt mit dem WIFI oder mit dem AMS in Kontakt treten, um Besuche zu machen. Aber mit den Besuchen ist das heute immer so, man reitet da mit einer Schülertruppe ein, das sind 20 oder 15 Kinder, wo die Hälfte nicht weiß, wie man sich benehmen soll, das hat immer zwei Seiten. Und ich kann mich erinnern an meine Firmenbesuche. Also, ich steh dann immer dort hinten als Wauwau, und der eine von den Boys greift dort was an, und der andere greift dort was an, der andere schwätzt mit seiner neuen Freundin hinten. Und der vorne will den Betrieb erklären und was er leistet. Also die Hoffnung, dass da wirklich eine produktive Arbeit oder Kooperation zu Wege kommt, habe ich eigentlich nicht“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Wie gestalten Lehrer/innen die Berufsorientierung? Eine Form der Durchführung orientiert sich, ähnlich wie der Regelunterricht auch, am Prinzip der Beziehungsarbeit und zielt jenseits der Vermittlung von Fakten auf Persönlichkeitsentwicklung ab. Diese kann verstanden werden als die Befähigung zum Einholen von Information, dem Erkennen von Interessen oder dem Setzen und Verfolgen von Zielen. Konkret organisieren Lehrer/innen eine Vielzahl von Aktivitäten. Diese beinhalten Kompetenzwerkstätten, Schnupperlehrtage, Bewerbungstrainings, Betriebsbesichtigungen wie auch Berufsorientierung vom Klassenzimmer aus. Aus einer organisatorischen Perspektive gestaltet sich die Berufsorientierung entweder als Regelunterricht oder in Form von Projektwochen bzw. -tagen.



### 7.1.7. SCHÜLER/INNEN MIT ERHÖHTEM ÜBERGANGSRISIKO KONSTRUIEREN

Wenn die Lehrer/innen der Hauptschule und der Neuen Mittelschule über Schüler/innen im Kontext des Übergangs sprechen, dann versuchen sie, ihre Aussagen über Schüler/innen zu differenzieren. Ein Differenzierungsversuch besteht darin, idealtypische Gruppen zu bilden. Diese Alltagsdifferenzierung wurde in der Analyse aufgegriffen. Hier soll auf jene Gruppe eingegangen werden, der das größte Übergangsrisiko zugesprochen wird. Risiko bedeutet, dass Lehrer/innen die Gefährdung dieser Schüler/innen sehen, keinen glatten Übergangsverlauf in den Arbeitsmarkt zu finden. Hieraus ergibt sich die Frage, wie viel zur Minimierung dieses Risikos getan wird. Einer der interviewten Lehrer verwendet zur Beschreibung den Begriff der „Restklasse“:

„[...] die eigentlich, im Gymnasium hundertprozentig nicht aufgenommen werden, weil sie eben mit Dreiern und Vierern aus der Volksschule kommen. Und weil, alle Migrantenkinder, die heran reisen und noch nicht gut Deutsch sprechen, in diese Klassen rein gesteckt werden. Also ein wildes Gemische an wie sagt man da, an Kindern mit Teilleistungsdefiziten, Kinder, die manchmal auch wirklich niedrige IQ's haben, Kinder, die zum Teil vernachlässigt sind, und die zwar als Kinder noch im Alter von zehn Jahren noch halbwegs gut funktionieren, aber wenn sie dann in die Pubertät kommen, spätestens in der dritten Klasse, sind das dann harte Bedingungen“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Die Gruppe der Schüler/innen mit erhöhtem Übergangsrisiko wird auf Basis verschiedener, von Lehrer/innen wahrgenommener Merkmale konstruiert. Ein Merkmal ist Betroffenheit von einer oder mehrerer Benachteiligungslagen. Hierzu gehören Migrationshintergrund bzw. fehlende Sprachkompetenzen in Deutsch, familiäre Bedingungen und die sozioökonomische Lage. Die Problemlagen können sich auch überschneiden. Im Detail wird von Schüler/innen berichtet, die Benachteiligungen in Bezug auf familiäre Unterstützung, Erziehung, Sprache oder Lernpotential aufweisen. Hieran schließt das Merkmal des Risikos an, der Benachteiligungslage durch den Schulbesuch nicht zu entkommen. Eine der interviewten Lehrer/innen verweist auf dieses Merkmal, indem sie die Wichtigkeit der individuellen Handlungsfähigkeit von Schüler/innen, die eine oder mehrere Problemlagen aufweisen, betont.

„Überlebensweltmeister sag ich immer, wirklich Überlebensweltmeister. Ich beobachte, immer mehr, dass die Schüler, ich mein grundsätzlich ist ein Jugendlicher in dem Alter zwischen zehn und vierzehn ein Optimist und positiv motiviert. Und ich staune eben oft, was sie leisten, trotz ihrer widrigsten Umstände zu Hause, null Unterstützung, und da bewundere ich sie wirklich oft, dass die trotzdem immer lachen und immer noch glücklich ausschauen und einen anstrahlen und zu Hause ist es wirklich, geht's rund. Und da staune ich oft. Und es gibt natürlich auch Schüler, die einfach abdriften“ (LEHRERIN, 52, WEIBLICH).

Die Rede von Überlebensweltmeister/innen provoziert die Frage, inwieweit in Schulen die Frage des Überlebens (im übertragenen Sinne) überhaupt virulent werden dürfte. In einem Schulsystem das Ausgrenzungsrisiken bereithält, existiert keine umfassende Unterstützung für alle. Unterstützung wird zunächst zwar allen Schüler/innen zuteil. Gleichzeitig ist die Individualisierung dieser Unterstützung gering ausgeprägt. Demnach werden alle Schüler/innen eher gleich, denn individuell verschieden pädagogisch betreut. Besondere Bedürfnisse können in der Regel nicht ausreichend berücksichtigt werden.

### 7.1.8. MIT UNTERSTÜTZUNGSBEDÜRFTIGEN ÜBERGÄNGER/INNEN UMGEHEN

Die Wahrnehmung individueller Probleme durch Lehrer/innen kann eine **(1) Intensivierung der pädagogischen Einzelbetreuung** nach sich ziehen. Eine Strategie der Beziehungsarbeit die in großen Schulklassen, die viele Schüler/innen mit Problemlagen aufweisen, aber oft schwierig zu realisieren ist. Lehrer/innen können dann vor einem Anforderungsdilemma stehen, weil ihre individuellen professionellen Ansprüche sich in ihrer Wahrnehmung nicht mit der Unterstützung der Institution decken, in der sie handeln. Ein solches Anforderungsdilemma kann hingenommen werden, bis an die Grenzen der eigenen Belastbarkeit.

Eine andere Strategie liegt im **(2) Aufgeben des pädagogischen Einzelanspruches**. Lehrer/innen verzichten dann auf Maßnahmen, von denen sie glauben, dass sie sich nicht wirksam realisieren lassen. Anders formuliert: Wenn sie erkennen, dass sie individuell nicht in der Lage sind der Problemlage professionell zu entsprechen. Als Ursachen werden etwa ein Mangel an Zeit, Ressourcen oder institutionalisierter professioneller Vernetzung mit Berufsgruppen angrenzender Aufgabenfelder (Psycholog/innen, Sozialpädagoge/innen, etc.) angegeben. Stattdessen wird der Ausschulung entgegengesehen. Eine solche Strategie kann unmittelbar auf das Anforderungsdilemma folgen oder eine Reaktion auf die Summe von Erfahrungen darstellen. Zu Überlebensweltmeister/innen werden Schüler/innen dann, wenn sie von Lehrer/innen nicht oder nicht mehr entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen betreut werden (können).

„Also ich habe schon öfter erlebt, dass ich für mich selber gedacht habe, hoffentlich bist du bald draußen und ich schenk meine Noten her, nur damit ich das Gesicht, das mir so viele Sorgen bereitet, nicht mehr sehe. Das ist meine Reaktion sehr häufig“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Anzumerken ist, dass alle Interviewpartner/innen im Kontext der Schule von einem Menschenbild ausgehen, das Schüler/innen ein grundsätzliches Potential unterstellt. Dieses kann durch problematische Sozialisationsbedingungen nicht genutzt werden. In der Schule stehen begrenzte Ressourcen und Mittel zu Verfügung um die Übergangsrisiken, die für Schüler/innen bestehen, zu minimieren. Als externer Partner von einem Interviewpartner wird das Jugendamt gesehen.

„Puh, wir hoffen sehr häufig, dass das Jugendamt in solchen Situationen eingreifen kann, aber ans Jugendamt kommen von vielen Institutionen her letztendlich Wünsche. (...) Ja also, nur deswegen, weil ein Kind jetzt in meinen Händen oder in den Händen meiner Kollegen nicht grundsätzliche Leistungsbereitschaft zeigt, heißt das für mich noch lange nicht, dass er/sie mit genügend Einsatz später diese Bereitschaft nachholen kann. Das gibt es auch genügend oft. Ich sehe noch nicht Hopfen und Malz verloren. Aber zu gewissen Zeiträumen, wie am Ende der dritten, vierten Klasse, wenn es einer bis dahin nicht kapiert hat, dann dauert es sicher noch eine Zeit“ (LEHRER, 54, MÄNNLICH).

Welche weiteren Hindernisse sind im Umgang mit Übergänger/innen zu konstatieren? Zusätzlich zu den bereits andiskutierten Problemen, die Lehrer/innen im Umgang mit Schüler/innen erleben, sollen hier noch eine Reihe weiterer in den Daten enthaltene Merkmale angeführt werden. Das Bild, das sich hieraus ergibt, ist unter den Bedingungen der beschriebenen, wahrgenommenen Veränderungen zu sehen und besagt, dass Lehrer/innen für viele Dinge zuwenig Zeit haben und dass sie zu viele Anforderungen bewältigen müssen. Hierunter leidet die Beziehungsarbeit, die Organisation sozialen Lernens, der Kontakt zu den Eltern der Schüler/innen oder die Konzentration auf einzelne Schüler/innen. Alle diese Elemente können auch als wichtige Merkmale einer Übergangsarbeit an Schulen betrachtet werden.

## 7.2. TEIL 2: PERSPEKTIVEN AUS ÜBERGANGSINSTITUTIONEN

Der folgende Abschnitt diskutiert eine Auswahl von Kategorien, die Ergebnisse der Auswertung von Interviews mit Vertreter/innen des Übergangsbereichs darstellen. In Bezug auf ihren institutionellen Hintergrund ist diese Personengruppe sehr heterogen. Sie beinhaltet Vertreter/innen der offenen/mobilen Jugendarbeit, von Vereinen mit gender- oder migrationsspezifischem Schwerpunkt sowie von Arbeitsmarktinstitutionen im engeren Sinne. Insgesamt wurden 12 Personen interviewt.

### 7.2.1. DIE SCHULE ALS ANKNÜPFUNGSPUNKT DES EIGENEN HANDELNS SEHEN

Die Zielgruppe der Expert/innen aus Übergangsinstitutionen sind Abgänger/innen, die ihre Pflichtschulzeit erfüllt haben. Aus der Perspektive des Übergangs lassen sich diese jungen Frauen und Männer in zwei Gruppen unterteilen. Zum einen handelt es sich um jene, die direkt aus der Schule kommen und den Eintritt in ein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis anstreben. Zum anderen handelt es sich um jene, die bereits in einem solchen Verhältnis gestanden haben, aus diesem aber wieder herausgefallen sind.

Die Schule kann aus zumindest zwei Perspektiven einen Anknüpfungspunkt professioneller Übergangsarbeit bilden. Eine **(1) nachholende Sichtweise** geht davon aus, dass für einen erfolgreichen Übergang wichtige Kompetenzen individuell nicht erreicht wurden. Diese müssen nun nachgeholt werden. Eine **(2) begleitende Sichtweise** geht davon aus, dass Schüler/innen im Kontext der Schule ihre Potentiale nicht entsprechend entfalten konnten. Ausgehend von dieser Einschätzung gilt es, einen Rahmen zu schaffen, indem diese Findung und Entfaltung von Potentialen möglich ist. Eine zentrale Anforderung dieses Rahmens ist es, strukturelle Defizite bestmöglich auszugleichen. Hieran anknüpfend kann im Hinblick auf den Bedarf professionellen Übergangshandelns von zwei verschiedenen Erklärungstypen unter den befragten Expert/innen gesprochen werden. Es kann zwischen einem **(1) individualisierten Erklärungstyp** und einem **(2) strukturellen Erklärungstyp** unterschieden werden.

Wie Expert/innen an die Schule anknüpfen, ist auch von ihrem Arbeitsbereich abhängig. Demnach verfügen Expert/innen in unterschiedlichem Ausmaß über direkten Kontakt zu jungen Frauen und Männern, die ihre Pflichtschulzeit absolviert haben. Insofern geht es im Rahmen ihrer Arbeit in unterschiedlicher Art und Weise um die Frage, wie junge Menschen im Übergang unterstützt werden können. Die Spanne reicht dabei von der Planung bis zur konkreten pädagogischen Arbeit. Die Anknüpfung an die Schule ist außerdem von der institutionellen Einbettung der Expert/innen abhängig. Demnach müssen sie ihr individuelles Handeln mit dem Auftrag der Institution abstimmen, für die sie tätig sind.

#### 7.2.1.1. SELEKTION SEHEN UND KRITISIEREN

Aus einer Reihe von Interviews ergibt sich folgendes Bild. Selektion wird als eine strukturelle Ursache für Übergangsarbeit gesehen. Selektion meint die Einteilung von Schüler/innen gleichen Leistungsniveaus in relativ homogene Leistungsgruppen. Selektion kann auf drei Ebenen betrachtet werden. Erstens werden Schüler/innen in verschiedene Schultypen selektiert. Zweitens werden Schüler/innen innerhalb eines Schultyps selektiert. Drittens werden Schüler/innen nach bestimmten Merkmalen selektiert. Der Selektion können eine Reihe von Folgen zugesprochen werden. Zu diesen zählen Druck, Homogenisierung von Schüler/innen anhand bestimmter vorgegebener Merkmale, die Beschränkung von Lebenschancen durch die Zuteilung in verschiedene Schultypen und Gruppen oder eine Verringerung des sozialen Kompetenzerwerbs durch Heterogenität in einer Lerngruppe.

In den Einzelinterviews kritisieren die Expert/innen unterschiedliche Aspekte der Selektionspraxis. Neben einer grundsätzlichen Kritik wird einerseits der Zeitpunkt, an dem diese Praxis greift, in Frage gestellt. Andererseits wird auf den Druck verwiesen, dem junge Lernende wie auch ihre Erziehungsberechtigten ausgesetzt sind. Aus einer solchen Perspektive gestaltet sich Lernen weniger als eine kreative und spielerische Auseinandersetzung, denn als eine Qualifizierung unter Druck.

„Ja, Schule generell ist natürlich ein, ein Wahnsinn, wenn die dritte Klasse Volksschule dafür entscheidend ist, ob jemand ins Gymnasium geht. Wenn der Druck auf die Kinder in der dritten Klasse Volksschule dermaßen groß ist, schulisch perfekt zu sein, weil dann darauf zurückgegriffen wird, und nicht einmal die vierte Klasse. Die dritte - Klasse – Volksschule - Noten, ob jemand in ein Gymnasium kommt! Das halte ich persönlich für verantwortungslos“ (EXPERTE - PFLICHTSCHULABSCHLÜSSE, MÄNNLICH).

Ein Experte aus dem Migrationsbereich kritisiert, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen in höherem Maße von negativer Selektion betroffen sind. Aus dieser Perspektive werden Problemlagen weniger ausgeglichen, denn aussortiert.

„Also das mit den Leistungsgruppen, das ist ja irre krank. Also wir haben wirklich eine Leistungsgesellschaft, Gymnasium, Hauptschule. Die Dummen kommen in die Hauptschule und werden dann wieder klassifiziert. (...) und ich finde es dann traurig, dass dann viele Leute durch den Rost fliegen. Gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund (...)“ (EXPERTE – SCHÜLER/INNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND, MÄNNLICH).

Eine Expertin aus einer Institution des Arbeitsmarktes argumentiert in eine ähnliche Richtung und kritisiert, dass Unterschiede sozialer Herkunft durch das Bildungssystem nicht ausgeglichen werden. Anstelle von Chancengleichheit herrschen gleiche Bedingungen für alle. Die soziale Herkunft entscheidet mit, wer unter diesen Bedingungen wie erfolgreich ist.

„(...) da möchte ich jetzt schon so ein bisschen meine Kritik einfach auch am Schulsystem deponieren, weil ich mir einfach denke, ich meine, die bringen halt auch einfach mit, was in den 8 oder 9 Pflichtschuljahren an, ja, Levels dann auch erreichbar sind und da polarisiert es sich einfach in Österreich. Dass es, für viele einfach auch in diesen großen Klassen und einfach auch so vom ganzen Lernsystem her schwierig ist, auch für Kinder mit migrantischem Hintergrund. Es bräuchte von der ganzen Lernförderung her, von der Nachmittagsbetreuung her, einfach was Neues. Dass es da einfach wirklich neuere Systeme bräuchte, um die Chancengleichheit zu verbessern, das sehe ich schon so“ (EXPERTIN – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTINSTITUTION, WEIBLICH).

Ein weiterer Kritikpunkt zielt auf den Verlust des Lernens der einzelnen Schüler/innen voneinander ab. Heterogene Lerngruppen bieten vielfältige Lernangebote für Schüler/innen mit unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten. Gegenseitiger Austausch und Unterstützung sind die Kernelemente eines solchen Lernens, von dem Schüler/innen individuell profitieren können. Lernen voneinander zielt nicht nur auf kognitive, sondern auch auf alle anderen Kompetenzbereiche ab.

#### 7.2.1.2. INSTITUTIONELLE ÜBERFORDERUNG DER SCHULE SEHEN

Diese Kategorie befasst sich mit der Frage, inwieweit die Schule als Institution den pädagogischen Anforderungen gerecht wird, die an sie gestellt werden. Hierbei richtet sich der prüfende Blick weniger auf Lehrer/innen, sondern auf die Institution als Bedingung pädagogischen Handelns, das auf Schüler/innen abzielt.

„(...) ich denke mir, dass auch die Schule in ihren Gegebenheiten ein bisschen gefangen ist und das gar nicht mehr auffangen kann, weil es so vielschichtig ist, und so viel auf sie hereinbricht“ (EXPERTE I – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTINSTITUTION, MÄNNLICH).

Ein zentrales Merkmal der Perspektive der institutionellen Überforderung bezieht sich auf die Wahrnehmung von Kompetenzmängeln bei jugendlichen Pflichtschulabgänger/innen. Diese Wahrnehmung ergibt sich, weil Professionelle des Übergangs bzw. der Übergangsinstitutionen mit diesen erlebten Mängeln umgehen müssen. Kritisiert wird die fehlende Ausrichtung des Schulwesens an die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Jugendliche ihr eigenes Leben selbst gestalten müssen.

Unter Bezugnahme auf Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen begreift ein Experte die Arbeit seiner arbeitsnahen Institution als Nachsorgeleistung, um das zu kompensieren, was die Schule in seinen Augen nicht ist. Eine sozial ausgleichende Lebensschule.

„Und ich denke, dass das in der Gesamtheit einfach, wie das jetzige Schulsystem ist, das nicht mehr ausreicht, um die Jugendlichen so aufzufangen, wie es notwendig wäre. Ich denke mir die Schule, also ich bin ein Verfechter davon, muss ich ganz ehrlich sagen, von der Ganztagschule, weil ich einfach das Gefühl habe, dass, wenn junge Leute in einer Schule sind, die aber auch dementsprechend auch eingerichtet werden muss. Das muss ein Platz sein, wo offenes, gestaltungsreiches Lernen einfach möglich ist, und es muss auch so sein, dass sie fächerübergreifend in vielen Bereichen sozusagen Lebensschule erfahren“ (EXPERTE I – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTINSTITUTION, MÄNNLICH).

Ausgehend von den eigenen Erfahrungen mit Jugendlichen in der Beratungssituation wird der Wunsch institutioneller Veränderungen formuliert. Im Kern wird argumentiert, dass eine solche Veränderung auf das Bearbeiten geringer Ressourcen auf Seiten der jungen Frauen und Männer zielen sollte, um diese mit einem höheren Maß an Chancen auszustatten. In einer frühen Bearbeitung jugendlicher Problemlagen wird in Folge auch eine qualitative und quantitative Aufgabenreduktion bei den Nachfolgeorganisationen gesehen.

### 7.2.1.3. ÜBERFORDERUNG VON LEHRER/INNEN SEHEN

Überforderung ist eine Perspektive, die in mehreren Interviews auftaucht. Diese meint eine zu hohe Zahl und Intensität von Aufgaben in der beruflichen Tätigkeit. Die Rede von der Überforderung ist relativ zu sehen. Relativ meint, dass eine stark individualisierte Betreuung vor dem Hintergrund eines tatsächlichen Bedarfs nicht realisiert werden kann. Dies wird nicht als Kompetenzfrage, sondern eine Frage fehlender Ressourcen gesehen.

„Ich glaub schon, dass die Schule sehr, sehr viel tut, nur die meisten Schulen sind sehr, sehr groß und wenn man denkt ich habe jetzt 60 Leute im Kurs, die kommen aus ganz Tirol, oft ist ein Schüler, eine Schülerin aus einer Schule, die es nicht geschafft hat. Und es steckt hinter jedem einzelnen jugendlichen Kind, steckt bei uns eine eigene Geschichte. Und da hat die Schule natürlich auch aus Ressourcenknappheit, denk ich mir, nicht die Möglichkeit auf das einzugehen“ (EXPERTE – PFLICHT-SCHULABSCHLÜSSE, MÄNNLICH).

Insofern zielt die Perspektive der Überforderung ursächlich nicht auf die unterrichtenden Personen, sondern auf die Strukturen, in welchen diese handeln. Eine Expertin begreift diese Handlungsstrukturen jenseits der Selektionsperspektive auf einer stärker allgemeinen Ebene. Formuliert wird ein Blickwinkel, der besagt, dass die Strukturen des Schulwesens nicht dem gesellschaftlichen Wandel entsprechen.

„Und das Schulsystem, ich meine, das hinkt brutal hinten nach. Die Rahmenbedingungen haben sich verändert und das Schulsystem hinkt hinten nach. Ich meine, da wird immer nur so Symptombehandlung gemacht, also die überfüllten Klassen, die ganzen Themen wie Migration, beziehungsweise, dieser Druck, diese Geschwindigkeit, der ganze Gesellschaftswandel, ich meine, da wird in der Schule nicht wirklich viel gemacht. Schon so an der Oberfläche, aber da muss man sich was anderes dann auch überlegen, und wie kann man mit dem umgehen“ (EXPERTIN – BILDUNGSBERATUNG, WEIBLICH).

Die Perspektive der Überforderung von Lehrer/innen geht von zwei Aufgaben der Lehrer/innen aus. Zu diesen zählen einerseits der kompetenzbezogene Unterricht, andererseits die psychosoziale Betreuung von Schüler/innen. Die Bewältigbarkeit der beiden Aufgaben steht in Abhängigkeit von den Betreuungszahlen mit denen Lehrer/innen konfrontiert sind. Eine Lehrer/in mit zwei Zweistundenfächern und einer vollen Lehrverpflichtung kann, je nach Verteilung der Stunden über die gesamte Schule, bis zu 200 Schüler/innen die Woche unterrichten. Als ein weiteres Merkmal von Überforderung

werden die Ansprüche gesehen, die aus verschiedenen Richtungen an Lehrer/innen gerichtet werden und die teilweise in einem Widerspruch zueinander stehen.

„Das ist echt schwierig, wo du in diesem ganzen Kreislauf anfängst, weil gerade die Lehrer sind ja in einem Dreieck drinnen, also das heißt, wenn man es auf der systemischen Ebene sieht, haben sie ganz viele Auftraggeber. (...) Ich habe ja jahrelang als Supervisorin gearbeitet in Schulen. Extrem, extrem, die größte Burnout-Rate ist bei den Lehrern und Lehrerinnen, weil sie auch den Druck schwer aushalten können“ (EXPERTIN – BILDUNGSBERATUNG, WEIBLICH).

Wenn zu viele Aufgaben gestellt werden, dann sind diese nicht zu bewältigen. Dies gilt neben der psychosozialen Betreuung auch für einen speziellen Aspekt des kompetenzbezogenen Unterrichts – die Berufsorientierung. Diese Folgerung, die sich aus einer Reihe von Aussagen ergibt, wird von einer Expertin direkt angesprochen. Als Folge von Überforderung durch zu viele Schüler/innen und Aufgaben kann wenig Raum für das Informieren über Ausbildung und Beruf auf einer kognitiven Ebene, aber auch für die Einübung affektiver, methodischer und sozialer Kompetenzen, die für den Übergang relevant sind, bleiben.

„Alleine, wenn man sich die Berufsorientierung anschaut, mit wie vielen Stunden, ich meine, das ist eigentlich ein Witz. Ich meine, sie können es als Wahlfach machen, freiwillig, oder sie machen es in den Unterrichtsfächern, das heißt, das ist dann bei Deutsch, Geographie überall eingebunden, dann hängt es wieder vom Lehrer ab, ob der dann wirklich sein Unterrichtsfach hergibt für Berufsorientierung, oder sagt nein, nein, da haben wir keine Zeit. Oder es gibt BO, und dann, wenn es ein eigenes Fach ist, dann sind es halt auch ganz wenig Stunden. Eigentlich extrem, also der Bereich und diese ganzen, dieses informelle Lernen, diese ganzen sozialen, personalen Kompetenzen, da müsste eigentlich viel mehr Gewicht darauf gelegt werden“ (EXPERTIN – BILDUNGSBERATUNG, WEIBLICH).

Anzumerken ist, dass der Aspekt der Berufsorientierung nur ein Merkmal der Perspektive der Lehrer/innenüberforderung bildet. Eine gelingende Berufsorientierung kann als individualisiert gedacht werden. Eine solche Berufsorientierung könnte als ein Indikator für eine erfolgreiche Strukturreform des Schulwesens verstanden werden.

#### 7.2.1.4. INDIVIDUALISIERUNG DEFINIEREN

Ausgehend von den Kategorien der Selektion und Lehrer/innenüberforderung formulieren Expert/innen alternative Perspektiven, die unter dem Begriff der Individualisierung zusammengefasst werden können. Demnach kann Individualisierung in fünf Merkmale aufgegliedert werden. Hierzu zählen das individuelle Fördern von Schüler/innen, der Abbau von Selektion, die stärkere Teilung von Aufgaben in der Schule, die Verringerung von Schüler/innenzahlen bzw. das Lernen in Kleingruppen.

Mit Individualisierung ist gemeint, dass Schüler/innen nicht die Gleichen, sondern möglichst eine individuelle Behandlung erhalten sollten. Eine Expertin einer öffentlichen Arbeitsmarktinstitution schildert in diesem Zusammenhang ihre positiven Erfahrungen mit einer individualisierten Betreuung und legt diese Perspektive auf das Schulsystem um.

„(...) mit einem, teilweise auch individuellem Coaching, mit guter Motivation, die sind nach einem Jahr ganz, ganz fit und werden von Lehrbetrieben sehr gern genommen. Da denkt man nicht an den individuellen Jugendlichen, sondern schon ans Vorläufersystem, dass es schwieriger ist. Also, von dem her würde ich schon im Bildungssystem ansetzen, es müssen ja keine ganz revolutionären Veränderungen sein, da geht es um Klassengröße, um praktische Anteile, und einfach auch um so Nachmittagsmodule, das denke ich mir wäre auch wichtig“ (EXPERTIN – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKT-INSTITUTION, WEIBLICH).

Eine Gegenperspektive zur Selektion sind Schulklassen mit Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsniveaus. Eine Antwort auf die Überforderung von Lehrer/innen liegt darin, den Spielraum für Lehrer/innen zu erhöhen, Druck von ihnen zu nehmen. Wer mehr Spielraum hat, kann sich besser um die individuellen Probleme und den Lernfortschritt seiner Schüler/innen kümmern. Diese Perspektive kann erreicht werden, wenn Lehrer/innen in ihrer Arbeit unterstützt werden. Eine Form der Unterstützung könnte Aufgabenteilung sein. Demnach konzentrieren sich Lehrer/innen auf die schulische Kompetenzvermittlung, während sich professionelle Fachkräfte um die psychosoziale Betreuung von Schüler/innen kümmern.

„Wenn die Schule begleitende Sozialpädagogik hätte, Sozialarbeit hätte, dann schaut das wahrscheinlich anders aus“ (EXPERTE – PFLICHTSCHULABSCHLÜSSE, MÄNNLICH).

Das Merkmal der Unterstützung bezieht sich nicht nur auf die Teilung von Aufgaben. Sie zielt auch auf die Verkleinerung von Klassen, die mehr Betreuungszeit für einzelne Schüler/innen erlaubt. Ein Experte verweist auf weitere Synergieeffekte durch das Lernen in der Kleingruppe. Eine vielfältige Kompetenzaneignung wird hierdurch gefördert.

„[...] möglichst eine Ausbildung, wo gute Schüler, schlechte Schüler in einem Topf sind, in der Klasse sind, nicht in einem Topf [lacht]. Ich habe da ganz gute Erfahrungen, wenn in einer Gruppe drei Leistungsgruppen unterrichtet werden, in einer Gruppe von 10 Leuten ist das eine komplette Differenzierung, weil die Besseren durchaus sozial extrem viel davon haben, wenn sie Verantwortung für die Schwächeren übernehmen und ihnen etwas beibringen“ (EXPERTE – PFLICHTSCHULABSCHLÜSSE, MÄNNLICH).

Einige der unter der Kategorie der Individualisierung zusammengefassten Expert/innenperspektiven beziehen sich auf die Rahmenbedingungen professionellen Handelns im Übergang. Diese, unter kurativ – nachsorgenden Vorzeichen stehenden Erfahrungen, werden in das System Schule übertragen und dort als präventive Individualisierung gedacht.

## 7.2.2. DEN ÜBERGANG ALS HOCHSCHWELLIGER ERLEBEN

Wenn Expert/innen vom Erleben eines hochschwelligeren Übergangs sprechen, dann beschreiben sie eine Veränderung des Berufsausbildungs- bzw. Arbeitsmarkteintrittes über die Zeit. Dieser wird von allen Interviewpartner/innen im Vergleich zu früher als schwieriger wahrgenommen. Diese Haltung überrascht wenig, weil sie mit dem common sense von Arbeitsmarktstudien korrespondiert. Hiervon ausgehend formulieren die Expert/innen Erfahrungen aus dem eigenen Arbeitsalltag.

Der Arbeitsmarkt hat sich verändert. Früher war es leichter eine Lehrstelle zu finden, heute ist es schwieriger geworden. Einem hochschwelligeren Arbeitsmarkt wird im Zuge des Bewerbungsprozesses ein höherer Druck und eine höhere Komplexität zugeschrieben. Insofern sind die Anforderungen nicht nur höher, sondern auch vielfältiger geworden. Diese Merkmale der Hochschwelligkeit können nicht von allen gleich gut bewältigt werden. Hier schließt ein weiteres Merkmal an. Die Sichtweise der sozialen Polarisierung besagt, dass diejenigen, die über mehr soziale Unterstützung verfügen, Übergangsschwellen leichter überwinden können.

„[...] dass diejenigen die aus einer Familie kommen, die sich das leisten können und wollen, (...) dass das dann auch ganz gut passt, aber dass sich schon auch die Gruppe derjenigen, die jetzt einfach weniger gute Chancen haben, größer geworden ist, auch vom Kontrast her“ (EXPERTIN – ÖFFENTLICHE ARBEITMARKTINSTITUTION, WEIBLICH).

Ein weiteres Merkmal dieser Veränderung ist die Sichtweise, dass die Zeit, die Unternehmen heute für die Ausbildung von Lehrlingen aufbringen, geringer geworden ist. Für diejenigen, die in der Pflichtschule ihr Potential nicht entfalten konnten, ist der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis schwieriger geworden.

„Und es ist einmal eine Tatsache, dass es ganz, ganz schwierig ist für einen Großteil der Jugendlichen, vor allem, wenn sie dritte Leistungsgruppe sind, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. (...) Hängt sicher mit der Veränderung der Arbeitswelt generell zusammen, mit den Ansprüchen in den Betrieben und auch damit zusammen, inwieweit Leute in den Betrieben noch Zeit haben, sich um die Ausbildung der Jugendlichen zu kümmern“ (EXPERTE – PFLICHTSCHULABSCHLÜSSE, MÄNNLICH).

In ihren Aussagen zu einer Erhöhung der Anforderungen beziehen sich die Expert/innen nicht nur auf wahrgenommene Veränderungen des Arbeitsmarktes, sondern auch auf einen stärker allgemeinen gesellschaftlichen Wandel. In diesem Sinne wird der Teilübergang von manchen Expert/innen in einem größeren Kontext gesehen. Dieser bezieht sich auf das gesellschaftliche Erwachsenwerden im Allgemeinen.

„Die Herausforderung für einen jungen Menschen, das zu meistern, so in dieser Phase der Pubertät, der Jugend, wo alles im Umbruch ist, alle Säulen der Identität einerseits, alle Lebensbereiche sich verändern, der Körper, der Übergang von der Schule zur Arbeit, was soll ich machen, was werde ich machen, soziales Netz, meine Werte, dass ist alles in Frage gestellt, ist im Umbruch. Und dann sind wir jetzt heute in einer so pluralistischen Welt, wo es nicht mehr das Richtige und das Eine gibt. Und ich habe das Gefühl, dass das schon eine Riesenherausforderung für junge Leute ist“ (EXPERTE I – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Die Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wandels wird von befragten Expert/innen nicht nur auf junge Frauen und Männer bezogen. Einige Positionen nehmen auch das soziale Umfeld der Jugendlichen in den Blick. Demnach werden die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen nicht nur auf eine Altersgruppe bezogen. Auch Eltern können betroffen sein. Deutlich wird in mehreren Fällen der Stellenwert der Eltern für die Bewältigung des Übergangs zugesprochen.

„(...) wenn ich mich so umschaue, wie viel Leute in der Arbeit glücklich sind, wie viele zufriedene Menschen es gibt, wenn ich mich so umschaue, dass fast alle Menschen überfordert sind auf eine Art. Und da halte ich für wirklich ganz entscheidend die Arbeitssituation von vielen Menschen. Die entweder unterfordert sind, völlig überfordert sind oder ständig dem Druck ausgesetzt sind, ich verlier den Job. Das sehe ich als gesamtgesellschaftliches Problem. Natürlich, wenn Kinder dazu kommen, dann verschärft sich das Ganze massiv. Aber der Ansatz wäre für mich dann eher ein gesamtgesellschaftlicher als zu sagen, Eltern sind nicht mehr im Stande, ihre Kinder zu erziehen. Sondern sie haben einfach wirklich die Ressourcen und die Zeit nicht dafür“ (EXPERTE – PFLICHTSCHULABSCHLÜSSE, MÄNNLICH).

Die Rede von Jugend im gesellschaftlichen Wandel wird von einigen Expert/innen weiter ausdifferenziert. Zu den Merkmalen dieses Wandels zählt neben Selektion, Druck und Konkurrenz auch eine neue Vielfalt an Optionen. Diese können, im Sinne größerer Möglichkeiten, als positiv erlebt werden. Die Vielfalt an Optionen kann auch eine Überforderung bedeuten und in Orientierungslosigkeit münden. Das Merkmal der Optionenvielfalt wird in den Daten nicht nur auf Ausbildung und Beruf bezogen, sondern auch auf die Lebensführung. In der erlebten Vielfalt von Lebensstilen und Verhaltensweisen gilt es für Jugendliche ihren Platz zu finden und diesen immer neu auszuhandeln.

„(...) wie wir als Jugendliche gelebt haben, und um wie viel zufriedener wir einfach waren, mit uns selbst auch. Und die Jugendlichen heutzutage einfach keine Grenzen kennen und die Grenzen dermaßen überschreiten, wo wirklich auch wenig Respekt da ist, vor einem Erwachsenen beispielsweise“ (EXPERTIN – GESCHLECHTERBEZOGENE JUGENDARBEIT).

Einige Expert/innen vertiefen diese Perspektive weiter. Sie nehmen Bezug auf psychosoziale Entwicklungen im Jugendalter und betrachten die Hochschwelligkeit des Übergangs aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive. In diesem Sinne haben Jugendliche im Übergang in den Arbeitsmarkt nicht nur strukturelle Probleme zu bewältigen, sie müssen gleichzeitig auch ihre Identität auf dem Weg von der Jugend in die Erwachsenenwelt neu finden und wechselnden Anforderungen anpassen.



„Gerade in diesem Alter, 13 bis 16, haben die Erwachsenen immer den Status einer Autoritätsperson, und das heißt, in der Zeit geht es einfach auch um Widerstand. Und das merkt man auch. Und wenn dann zwei, drei drinnen sind und oft die anderen die mit tun. Also, die wirklich nur drinnen sitzen mit dem Vorsatz: Widerstand“ (EXPERTIN – BILDUNGSBERATUNG, WEIBLICH).

In ihren Erzählungen über junge Frauen und Männer nehmen einige Expert/innen auf den Aspekt der Selbstinszenierung Bezug. Diese kann über Kleidung oder direktes Verhalten in der Gruppe der Gleichaltrigen, in der Lerngruppe oder indirekt durch Arbeitshaltung und Leistungsverhalten realisiert werden. Die Jugendkulturforschung schreibt der Selbstinszenierung zumindest drei zentrale Funktionen zu. Inszenierung kann als Versuch gelesen werden, „**Handlungsfähigkeit, Zugehörigkeit und Sinn**“ in Phasen der Unsicherheit und Verunsicherung herzustellen (STAUBER 2004, S. 55).

„Aber natürlich haben wir diese Disziplinprobleme und dabei geht es meiner Wahrnehmung nach darum, dass die Jugendlichen wahrgenommen werden wollen. Da geht es nicht um irgendwelche Bosheiten, sondern darum: ‚Ich, Ich, Ich will einmal im Zentrum sein, ich will gehört werden, ich will wahrgenommen werden‘. Und das versuchen wir natürlich auch abzudecken, aber so, dass es sozialverträglich für die gesamte Gruppe ist“ (EXPERTE – PFLICHTSCHULABSCHLÜSSE, MÄNNLICH).

An mehreren Stellen interpretieren Expert/innen die wahrgenommene jugendliche Selbstinszenierung als eine Konsequenz des Erlebens stärker hochschwelliger und unsicherer Übergänge. Diese Wahrnehmungen entstammen ihrer eigenen Arbeit mit jungen Frauen und Männern. Sie stellen einerseits eine Interpretation, einen Versuch des Verstehens dar, und können andererseits als ein Ausgangspunkt des eigenen professionellen Handelns verstanden werden.

### 7.2.3. IM ÜBERGANG PROFESSIONELL HANDELN

Eine grundlegende Frage professionellen Handelns im Übergang bildet die Frage nach dem Bezugspunkt und der Gestaltung des eigenen Handelns. Alle befragten Expert/innen geben implizit oder explizit an, in ihrer Arbeit junge Frauen und Männer als Personen mit individuellen Bedürfnissen zu verstehen. Die Umsetzung dieser Herangehensweise ist von der Art der Tätigkeit abhängig. Auf der Ebene der Planung erfolgt die Umsetzung auf einer höheren Abstraktionsebene, während im konkreten Umgang mit Jugendlichen spezielle Ansätze, Methoden und Lernziele angewandt bzw. angestrebt werden. Auf diese Ebenen des konkreten Umgangs wird im Folgenden Bezug genommen.

Zwei zentrale Merkmale, die den konkreten Umgang mit Jugendlichen maßgeblich strukturieren, sind Zeit- bzw. Betreuungsressourcen. Je kleiner die Betreuungszahlen im konkreten Übergangshandeln mit Jugendlichen gehalten werden können, desto eher kann ein individueller Zugang verwirklicht werden. Ein zentrales Merkmal individueller Übergangsarbeit bildet die Beziehungsarbeit, die Herstellung eines professionell – persönlichen Vertrauensverhältnisses zwischen Übergangspersonen und betreuten Jugendlichen. Ein weiteres Merkmal der Arbeit liegt im Machen von Orientierungsangeboten, wobei die Definition von Orientierung in Abhängigkeit zu den Ressourcen von Jugendlichen steht. Unter Ressourcen wird hier die Gesamtheit jugendlicher Potentiale verstanden, die für die Bewältigung des Übergangs zur Verfügung stehen. Diese sind einerseits personal, hierzu zählen etwa auch Interesse und Motivation. Unter sozialen Ressourcen werden familiäre und außerfamiliäre Netzwerke verstanden, die Jugendliche in ihrer Navigation des Übergangs unterstützen. Verfügen junge Frauen und Männer über ausreichende Ressourcen zur Nutzung bestehender Angebote wie Maßnahmen oder Ausbildungen, beschränkt sich die Orientierung auf die Vermittlung von solchen Angeboten. Besteht eine große Distanz zwischen den bestehenden Angeboten und den individuell mobilisierbaren Ressourcen der Jugendlichen, zielt Orientierung auf die Erkundung verborgener und die Erschließung neuer Ressourcen ab. In solchen Fällen kann Orientierung bildhaft als eine Art Hebammenkunst verstanden werden, die versucht, verdeckte Ressourcen freizulegen und Jugendliche in einer individuellen Übergangsnavigation zu unterstützen, die im Sinne sozialer Integration individuell nachhaltig ist.

Inwieweit die Orientierung an jugendlichen Ressourcen, speziell jugendlicher Motivation, im Einzelfall gelingt, hängt davon ab, ob diese erkannt werden. Liegt die Motivation junger Frauen und Männer offen, kann Übergangshandeln an diese anschließen. Ist diese Motivation verdeckt, geht es darum zu erkunden, was Jugendliche wirklich wollen und ihre Vorschläge ernst zu nehmen. Dieses Aufdecken jugendlicher Ressourcen lässt sich in verschiedene Merkmale aufgliedern. Ein Merkmal zielt auf den reflexiven Umgang der Jugendlichen mit den eigenen Stärken und Schwächen ab. Im Kern steht der Versuch ein Stärkenbewusstsein zu fördern, das sich aus dem Erkennen und dem Betonen derjenigen Dinge zusammensetzt, die Jugendliche besonders gut können. Dieses Nachdenken über die eigenen Stärken beinhaltet auch den Umgang mit biographischen Erfahrungen des Scheiterns. Probleme des Übergangs werden dabei nicht individuell zugeschrieben.

„[...] mir ist es schon auch immer ganz wichtig, Jugendliche darüber aufzuklären, dass das nicht ihr individuelles Versagen ist, also das finde ich schon etwas ganz Zentrales immer wieder, dass natürlich die Einzelnen, der einzelne Bursch oder das einzelne Mädchen das ganz stark auf sich selber zurückführt, wenn sie jetzt keine Lehrstelle finden oder keinen Job, und dann glauben, sie seien ganz unfähig, sie sind halt zu blöd“ (EXPERTIN – MOBILE JUGENDARBEIT, WEIBLICH).

Während der biographische Blick eher versucht, Stärken und stärkende Lernerfahrungen rückblickend freizulegen, zielt die Organisation von non-formalen Lernangeboten auf einen gegenwartsbezogenen Umgang mit Stärken ab.

„[...] mir ist oft wichtiger, dass sie selber kapieren, wenn einer bei einer Veranstaltung mitgearbeitet hat, danach im Gespräch, he hast du gesehen, wie viel Vorbereitungszeit wir gehabt haben, wie stressig das war durchzuführen, und danach noch aufräumen und noch abrechnen. Wie viel wir da jetzt auch gemacht haben und gelernt haben, dass er selber kapiert, da ist er gut und hat durchgehalten. Bringt ihm vielleicht nicht unmittelbar sofort etwas bei der Jobsuche, aber wäre natürlich das Ziel auch, dass er es für sich merkt, was er kann und an dem weiterarbeiten kann und dann auch sichtbar machen kann“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

„[...] wo man sieht, dass sind diejenigen, die wirklich brutal kreativ sind, wenn sie einen Raum haben. Wenn sie Raum örtlich und auch Zeit haben. Also, das ist irre, was die auf die Füße stellen, auch wenn sie, wenn sie ernst genommen werden. Also das ist, glaube ich, auch oft so das Problem“ (EXPERTIN – BILDUNGSBERATUNG, WEIBLICH).

Diese Angebote zielen darauf ab, Erfahrungsräume zu öffnen, in denen eigene Ressourcen bewusst gemacht bzw. erweitert werden. Aus dieser Perspektive bedeutet das Machen von Orientierungsangeboten die Ermöglichung von Suchbewegungen durch Übergangsfachpersonen. Im Rahmen dieser Orientierungsangebote/Suchbewegungen können Perspektiven konstruiert bzw. konkretisiert werden. Dies bedeutet auch, dass Fehler und Sackgassen als Teile einer übergangsrelevanten Lernerfahrung verstanden werden.

In welchem Ausmaß ein solches Übergangshandeln realisiert wird, hängt nicht nur von den jungen Frauen und Männern ab, mit denen gemeinsam Übergangsarbeit geleistet wird. Es hängt zudem von den handelnden Übergangsfachpersonen ab sowie von den Übergangsinstitutionen, in welchen diese Personen eingebettet sind. Ausgehend von diesen beiden Merkmalen (Übergangsfachperson im Umgang mit Jugendlichen; Übergangsinstitutionen als Rahmen des Übergangshandelns) ergibt sich eine Typologie mit vier verschiedenen Ausprägungen von Übergangsarbeit (vgl. Abb. 5, S. 44). Im Zentrum steht einerseits die Frage nach der Ausrichtung der Übergangsarbeit unter Fachpersonen. Orientiert sich diese an den lebensweltlichen Bedürfnissen junger Frauen und Männer oder an der Frage der Passung zwischen Angebot und Nachfrage, ohne auf die subjektiven Bedürfnisstrukturen junger Menschen einzugehen? Im Zentrum steht andererseits die Frage, inwieweit sich Ausrichtung und vorhandene Ressourcen der jeweiligen Institution mit dem Handeln der Übergangsfachpersonen decken.

### 7.2.3.1. ALS INSTITUTION EINEN WEICHEREN ZUGANG HABEN

Während alle Interviewpartner ihr Handeln implizit oder explizit an einer lebensweltlichen Perspektive orientieren, gilt dies für den institutionellen Hintergrund aus dem heraus dieses Handeln entsteht, in weitaus geringerem Maße. Inwieweit dies der Fall ist oder nicht, ist ebenfalls aus den Aussagen der Interviewpartner/innen herauszulesen. Das höchste Maß an lebensweltlicher Orientierung findet sich im institutionellen Feld der offenen und mobilen Jugendarbeit, die nach ihrem Selbstverständnis jungen Frauen und Männern ein niederschwelliges Beziehungsangebot macht.

„Und dann aber auch ganz, oder immer mehr auffüllen von wirklichen Defiziten, die es an Angeboten für Jugendlichen braucht. Angefangen von konsumfreien Räumen bis zu alternativen Freizeitmöglichkeiten. Einfach auch Schaffen von Freiräumen und Schaffen von Entwicklungsmöglichkeiten und Begleitung der jungen Leuten, die es immer weniger gibt (...)“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Junge Menschen können lokal, im Idealfall an von ihnen gewählten Orten, in ihren Gemeinden, auf das Angebot zugreifen, es nützen, fernbleiben und wiederkommen. Dieses Angebot kann, muss aber nicht auf Fragen des Übergangs von Schule zu Arbeit ausgerichtet sein. Insofern, als es sich nach den Bedürfnissen und Fragen der Jugendlichen richtet. In diesem Sinne werden potentielle Zugänge geschaffen.

„[...] wir gehen auf die Plätze, zu den Orten wo Jugendliche ihre Freizeit verbringen, bieten dort einfach einen Kontakt an, Beziehungsangebote und über allem niederschwellige Beratung. [...] Also, jetzt von dem her ist diese aufsuchende Arbeit das Zentrale, die Basis, Beziehungsarbeit und auf dem aufbauend Angebote, entsprechend der Themen und Probleme, die die Jugendlichen haben. [...] Wichtig finde ich, [...] dass wir schauen, welche Angebote kann man machen für Jugendliche, was wollen die auch daneben, und nicht immer nur diesen Problemfokus, sondern wirklich auch einmal etwas Lustiges, was Spaßvolles zu machen“ (EXPERTIN – MOBILE JUGENDARBEIT, WEIBLICH).

Offenheit und Niederschwelligkeit bedeuten nicht nur, dass die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen wahrgenommen und weitervermittelt werden. Auch im Kontext der offenen Jugendarbeit existieren größer angelegte Projekte, mit dem Ziel, berufliche Perspektiven zu schaffen. Diese Projekte stützen in hohem Maß die Merkmale individuellen Expert/innenhandelns im Übergang. Ein Experte skizziert ein solches Projekt der persönlichen und beruflichen Orientierung für Jugendliche, die den Eintritt in den Arbeitsmarkt in starkem Maße mit dem Gefühl des Scheiterns in Verbindung bringen.

„[...] Jugendliche, die man jetzt mal so salopp als benachteiligte Jugendliche bezeichnen kann, die einfach auch Schwierigkeiten haben, aus welchen Gründen auch immer, im Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, die einfach schon öfter gescheitert sind (...)“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Im Projekt sollen Gefühle des Scheiterns aufgearbeitet werden. Professionelles Handeln im Kontext des Projekts versucht Erfahrungen des persönlichen Erfolgs zu vermitteln, um daraus Selbstbewusstsein zu ziehen. Realisiert wird dies durch eine Auslandserfahrung. In einem neuen Umfeld sollen sich Jugendliche ausprobieren können, neue Möglichkeiten sehen und in der Folge neue Perspektiven ausarbeiten.

„Ok. Ich arbeite, wie wir es jetzt haben, im Jänner vier Wochen an einem Bootsprojekt mit, wo wir ein Boot restaurieren, das dann soweit fertig ist, dass wir damit fischen gehen können. Und mehrere Jugendliche zusammen kommen, um mit einer Anleitung und einer sozialpädagogischen Begleitung wirklich auch etwas Konkretes zu arbeiten. Und versuchen dann mit diesem Erfolg, den wir jetzt im Ausland wirklich einmal probieren können, ohne dass man im klassischen Umfeld wie früher drinnen ist. Diesen Schwung dann auch versuchen daheim umzusetzen, und zu sagen, he, das habe ich geschafft, habe so und so viel gelernt, ich habe mich sogar sprachlich durchgesetzt, ich habe einmal mit Abstand denken können, wo geht denn mein Weg hin, bekomme auch eine sozialpädagogische

Unterstützung auch in dieser Zeit, und sagen OK, was sind denn meine konkreten Schritte und ganz wichtig, wenn sie daheim sind, sie dann auch aufzufangen und sagen, he, aber jetzt wäre der nächste Schritt, der und der und der und der“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Die Akzeptanz des Projektabbruchs durch Jugendliche von Seiten der Professionellen ist ein zentrales Merkmal weichen Expert/innenhandelns bzw. ihrer Institution. Der Abbruch bedeutet nicht den Abbruch der Beziehung zwischen Jugendlichen und den Expert/innen einer Institution. In diesem Sinne entspricht ein sogenannter Abbruch eher einer Richtungsänderung, die erfolgt, weil die jungen Frauen oder Männer das Projekt, in dem sie stehen, nicht als subjektiv bedeutsam erachten. Gefragt werden muss dann nach den Bedürfnissen der betreffenden Person. Im Kontext der begleitenden Beziehungsarbeit in der offenen Jugendarbeit wird auch das Merkmal der Überforderung durch eine zu hohe Zahl von betreuten Jugendlichen deutlich. Thematisiert wird eine Spannung zwischen verfügbaren Ressourcen und professionellem Anspruch.

„[...] wenn ich 30, 40, 50 Jugendliche betreue, den einzelnen Kompetenzerwerb, oder den Weg dort hin wirklich sichtbar zu machen im Sinn von einer Verschriftlichung, die dann auch einen Wert hat, da braucht man das Werkzeug dazu und auch ein bisschen die Ressourcen dazu“ (EXPERTE II – OFFENEN JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Weiche Übergangsarbeit zu betreiben beinhaltet auch, den Blick auf andere Institutionen zu richten und nach deren Verhältnis zur eigenen Institution zu fragen. In diesem Sinne wird die Schule als Anknüpfungspunkt des eigenen Handelns gesehen.

„[...] ich glaube, dass die Schule, Pflichtschule, auch wenn ich Polytechnische Schule hernehme, sehr aktiv ist in diesem Übergang, sehr viel investiert auch. Aber mit dem Zeitpunkt wo das vorbei ist, sprich am 7. Juli, wenn das Zeugnis verteilt ist, ist es vorbei, ist es erledigt, wenn da der Übergang nicht geschafft ist, dann ist die Schule nicht mehr zuständig. Noch schlimmer finde ich es für Schülerinnen und Schüler, die in der dritten oder vierten Hauptschule ihr letztes Schuljahr absolviert haben“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Aus dieser Perspektive bereitet die Schule zwar auf den Übergang vor, begleitet diesen aber nicht mit. Zudem orientiert sich die schulische Vorbereitung auf den Übergang an einer Schullaufbahn, die im Sinne der Logik des Systems keine Yoyo-Bewegung vorsieht. Diese beschreibt nicht nur ein Vor und Zurück zwischen Schule und Arbeit, sondern beinhaltet auch längere Phasen, in denen Jugendliche weder eine Schule besuchen, noch eine Lehre absolvieren oder arbeiten. Jene Jugendlichen, die den Polytechnischen Lehrgang besuchen, erhalten die Übergangsvorbereitung, die in diesem System für sie vorgesehen ist. Diejenigen, welche die Pflichtschulzeit schon vor der vierten Klasse Hauptschule abgeschlossen haben, kommen mit dieser Vorbereitung in einem viel geringerem Maße in Berührung.

Das AMS bzw. Maßnahmen der Arbeitsmarktintegration bilden einen weiteren Anknüpfungspunkt weicher Übergangsarbeit. Das AMS wird von einem Experten der offenen Jugendarbeit als Partner gesehen, dessen Aufgabenbereiche an den eigenen Arbeitsbereich grenzen. Dieses Merkmal der institutionellen Bezugnahme weist Ähnlichkeiten zum Konzept der integrierten Übergangspolitik auf. Insofern, als ein hierarchisches Verhältnis zwischen Akteuren mit zentralen und nachgeordneten Funktionen in Frage gestellt wird und eine flexiblere Koordinierung verschiedener Bereiche angedacht wird. Dies vor dem Hintergrund, dass die Entstandardisierung von Übergängen neue und flexible Herangehensweisen benötigt, um gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden.

„Naja, weil ich jetzt aus dem Bereich komme, würde ich eine engere Beschränkung der Arbeit des AMS, das einfach auch ganz wichtig ist, mit den Möglichkeiten der offenen Jugendarbeit, oder überhaupt Vernetzung mit sämtlichen Jugendberatungseinrichtungen eben Jugendeinrichtungen sicher noch verstärkt als nötig sehen. Dass es darum geht, vor allem wir in der offenen Jugendarbeit können positiv auf den Jugendlichen einwirken, im Sinne von mit ihm gemeinsam über schwierige Zeiten drüber zu helfen an Interessen und Motivationsarbeiten, einfach auch mit ihm gemeinsam herauszufinden, was

taugt ihm, was taugt ihm nicht. Und für mich ist auch wichtig, immer wieder Anker sein, bei schwierigen Phasen und da müsste man wahrscheinlich oft enger zusammenarbeiten, in der Kommunikation, besser zusammenarbeiten. Und die Jugendarbeit dann halt auch ernst nehmen und als professioneller Partner sehn und nicht nur als Platz, wo Jugendliche halt Tischfußball spielen“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Einen weiteren Anknüpfungspunkt weicher Übergangsarbeit bilden die Rückmeldungen von Jugendlichen aus verschiedenen Maßnahmen, die positiv und negativ beurteilt werden. Erfahrungsräume wie Produktionsschulen werden nicht nur von den Expert/innen aus der offenen Jugendarbeit, sondern von allen Expert/innen, die professionell mit diesen befasst waren, als positiv beurteilt. Demgegenüber stehen Maßnahmen, welchen zugeschrieben wird, dass Jugendliche diese in geringem Maße für subjektiv relevant erleben.

„Hm, die Maßnahmen, ich möchte sie jetzt gar nicht beurteilen, ob sie gut oder schlecht sind, für viele Jugendliche sind sie, ja muss ich halt machen, und sie sind froh, wenn sie vorbei sind. Es ist eine gezwungene Geschichte mitunter. Es gibt unterschiedliche Maßnahmen. Aber so die klassischen Maßnahmen, das sind die Dreimonatsmaßnahmen, sind oft wirklich so Abhack-Geschichten für den Jugendlichen. Ok. Da muss ich halt jetzt rein. Und wenig Nachhaltigkeit ist dann spürbar, dass danach irgendwas anders passiert. Das sind diese Grund- bzw. Bewerbungskoachingmaßnahmen, in erster Linie die, wo die Jugendlichen weder sehr motiviert hingehen noch sehr motiviert heraus kommen. Wenn ich es konkret sage, wo wir jetzt schon sehr gute Erfahrungen gemacht haben, sind zum Beispiel die Produktionsschulen, wo sehr ganzheitlich, auch über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Arbeitsbereichen mit den Jugendlichen gearbeitet wird und auch sozialpädagogisch gearbeitet wird“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Deutlich wird, dass weiche Institutionen unterschiedliche Bedürfnisse von Jugendlichen wahrnehmen. Jugendlichen, die mit spezifischen Maßnahmen nicht glücklich sind, wird ein Scheitern nicht primär persönlich zugeschrieben. Eher ergibt sich hieraus die Frage, welche Angebote diesen Jugendlichen gemacht werden können.

### 7.2.3.2. ALS INSTITUTION EINEN HÄRTEREN ZUGANG HABEN

Institutionen, die dem Arbeitsmarkt näher stehen, vertreten die bisher angeführten Merkmale in geringerem Maße. Vielmehr weisen sie eine Reihe von Merkmalen auf, die nicht den Konzepten der Niederschwelligkeit und Offenheit zuzurechnen sind und in eine andere Richtung zeigen. Übergänge von der Schule zur Arbeit werden hier, wenn sie nicht glatt verlaufen, stärker als ein Problem der Jugendlichen definiert. In der Logik der Institution (nicht der handelnden Professionellen) wird dieses Problem jungen Frauen und Männern individuell zugeschrieben und entsprechend darauf reagiert. Auch wenn die Schule von Expert/innen kritisch betrachtet wird, bleibt zu bedenken, dass die Institution Schule nicht die Empfängerin von kompensatorischen Maßnahmen ist. Vielmehr stellen jene Jugendliche, die sich dort nicht so entfalten konnten, die Zielgruppe für Maßnahmen zur erfolgreichen Navigation im Übergang dar. In diesem Sinne dient eine Reihe von Maßnahmen dem Ziel, diese individuellen Defizite kompensatorisch auszugleichen. Das Ziel ist es, junge Frauen und Männer **lehrfähig** bzw. „**job ready**“ zu machen und in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

„[...] dass man wirklich auch auf der Basis von Vereinbarungen arbeitet und schon Informationen zur Verfügung stellt, aber auch eine bestimmte Eigeninitiative voraussetzt und das im Prinzip dann auch eine Grundvoraussetzung ist, auch in der Zusammenarbeit mit dem AMS. Also eine passive Haltung kann man sich nicht mehr leisten, auch dann aktiv am Arbeitsmarkt, und bei der Stellensuche sowieso nicht und ich denke mir, also die Aktivierung ist so ein Grundthema“ (EXPERTIN – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTEINRICHTUNG, WEIBLICH).

„Weil die Grundintention von AMS-Maßnahmen ist es, die Leute für den Arbeitsmarkt sozusagen herzurichten auf relativ schnellem Wege, um sie unterzubringen und nicht gesellschaftliche Probleme im Vorfeld aufzurollen, beziehungsweise abzufangen, weil da versuchen noch was zu richten, weil meistens sind wir da schon viel zu spät dran“ (EXPERTE I – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTEINRICHTUNG, MÄNNLICH)

Greifen diese Maßnahmen nicht oder werden die Jugendlichen nicht erfasst, spricht die Logik der Institution von einer Lücke durch die Jugendliche hindurch gefallen sind. Die Jugendlichen gehen der Institution dann verloren. Ausgehend von der Feststellung von Lücken müssen weitere Maßnahmen geschaffen werden, welche diese schließen sollen. Individuelle Defizite werden auf ihre Auswirkungen für die Arbeitsmarktintegration hin beurteilt. Werden diese als besonders gravierend eingeschätzt, sollen Maßnahmen als ein Auffangnetz verstanden werden, die Jugendliche vor der sozialen Desintegration bewahren und diesen einen Platz am Arbeitsmarkt oder in der Ausbildung zuweisen.

### 7.2.3.3. ALS EXPERT/IN IN EINER INSTITUTION PROFESSIONELL HANDELN

Die Arbeit, die sich auf junge Frauen und Männer im Übergang bezieht, umfasst ein breites Feld unterschiedlicher Tätigkeiten. Als ein professionelles Arbeitsfeld gedacht, können der Summe dieser Tätigkeiten zwei gegensätzliche Handlungsperspektiven zugeschrieben werden. Hierbei handelt es sich zum einen um jene der Arbeitsmarktintegration. Dabei geht es vorrangig um die Zuführung von Ausbildungs- bzw. Arbeitssuchenden und offenen Ausbildungs- bzw. Arbeitsstellen.

„[...] so quasi ein bisschen wie die Feuerwehr, also ich denke mir, das ist jetzt schon allen bewusst, dass die Jugendlichen eine ganz, ganz wichtige Gruppe für den Arbeitsmarkt sind und eben nicht nur aus Arbeitsmarkterwägungen, sondern auch insgesamt. Da geht es um ganz große soziale, gesellschaftspolitische Probleme, die wir haben, wenn ein großer Teil der Jugendlichen arbeitslos ist, auf der Straße ist, usw.“ (EXPERTIN – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTEINRICHTUNG, WEIBLICH).

Die zweite Perspektive kann als ein Handeln zusammengefasst werden, das darauf abzielt, Jugendliche in der als Suchbewegung verstandenen Aushandlung des Übergangs zu begleiten und zu unterstützen. Professionelles Handeln im Übergang kann zwischen diesen beiden Polen harter und weicher Übergangsarbeit angesiedelt werden. In diesem Sinne ist im Spannungsfeld der beiden Pole eine Vielzahl von Einzelperspektiven anzusiedeln.

Analytisch betrachtet sind diese zwei Perspektiven in zumindest drei Bereichen zu beobachten. Es ist dies der institutionelle Zugang, der Zugang, der sich aus der Funktion der befragten Expert/innen ergibt, sowie der persönliche Zugang der Expert/innen zu ihrer Tätigkeit. Die Analyse der Daten zeigt, dass diese drei Zugänge nicht notwendigerweise kohärent zueinander stehen, sondern gegenläufige Ausprägungen aufweisen können. Die Analyse der Fälle verweist auf Differenzen zwischen institutionellem und funktionalem Zugang zum Handlungsfeld auf der einen Seite und dem persönlichen Zugang auf der anderen Seite. Diese Differenz lässt sich aus einer qualitativen Perspektive vor allem als ein Mehr an Aufgaben beschreiben, welche Übergangspersonelle unter Aufbringung persönlicher Ressourcen zu bewältigen versuchen. Diese Mehraufgaben stellen sich ihnen im Kontext des eigenen Arbeitsalltages, werden als wichtig angesehen und in die eigene Tätigkeit aufgenommen.

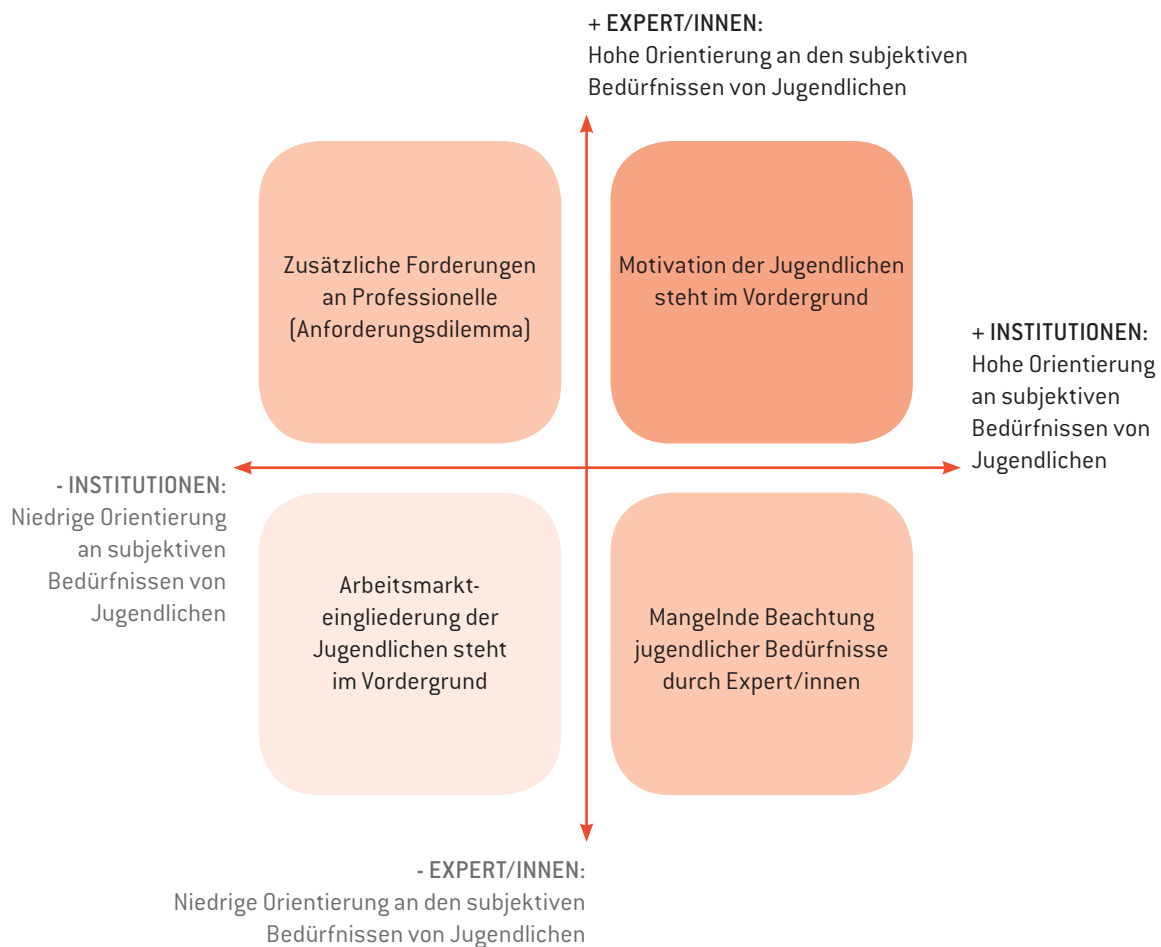


Abb. 5. Typologie professionellen Handelns im Übergang (Quelle: eigene Darstellung).

Wird die analytische Trennung zwischen den Institutionen der Schule und jenen des Übergangs aufgelöst, dann kann formuliert werden, dass sich diese Differenz in der Schule am deutlichsten zeigt. Unter Einbezug des beschriebenen Phänomens der gefühlten Überforderungen unter Interviewpartner/innen aus der Schule und der Sichtweise von Schule als Anknüpfungspunkt eigenen Handelns kann argumentiert werden, dass die Vererbung von pädagogischen Herausforderungen zur beschriebenen Differenz der Zugänge im Bereich der Übergangsinstitutionen führt. Überforderung bewirkt, dass Aufgaben weitergegeben werden, welche die Akteur/innen dann im nächsten Handlungsfeld überfordern. Gelöst werden kann dies, indem handelnde Professionelle einen Teil der formell und informell gestellten Forderungen an andere Akteur/innen abtreten. Ist dies nicht der Fall, müssen am Ende der institutionellen Betreuung nicht eingelöste Forderungen vollständig auf die Jugendlichen abgetreten werden. Dies geschieht in Form der Zuschreibung in Form von individuellen Defiziten.

Ein Experte aus einer arbeitsmarktnahen Institution beschreibt dieses Dilemma aus der Handlungsperspektive. Ausgehend von seinem Arbeitsalltag sieht er sich und seine Kolleg/innen mit einer Vielzahl von Aufgaben konfrontiert. Handeln vollzieht sich zwischen den Aufgaben auf der einen und der Definition der eigenen Institution auf der anderen Seite. Aus diesem institutionellen Selbstverständnis ergibt sich eine formelle Beschränkungen im eigenen Handeln. Diesem kann nur begegnet werden, wenn über die institutionelle Logik hinaus gearbeitet wird. Auf Kosten persönlicher Ressourcen.

„Wir fangen ja selber hier an, sozusagen in der Beratung, die Jugendlichen mit zu erziehen. Wir sind ja auch so eine Institution, so in der Richtung, steht uns zwar nicht zu, aber uns bleibt nichts anderes übrig, wenn wir sie dahin bringen wollen, wo sie eigentlich hin gehören würden (...)“ (EXPERTE I – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTEINRICHTUNG, MÄNNLICH).



Aus der Differenz zwischen individueller Sichtweise und der Ausrichtung von Institutionen ergibt sich nicht notwendigerweise die Forderung nach Veränderung der institutionellen Strukturen, in welchen Übergangshandeln stattfindet. Einige Fälle zeigen, dass der institutionelle Zugang zum Übergang akzeptiert oder nicht in Frage gestellt wird. Auf Basis der Daten kann über die Hintergründe nur vorsichtig nachgedacht werden. Im Zentrum des Nachdenkens steht dabei die Frage nach den Normalitätsannahmen von Übergangspersonen. Anregungen für ein besseres Verständnis können dem Konzept des Übergangsregimes entnommen werden. Wird Regime als ein Konzept verstanden, das eine soziale Institution mit bestimmten Vorgaben beschreibt, kann eine These in die nachfolgende Richtung formuliert werden. Unter Expert/innen ist das Verständnis des österreichischen Übergangsregimes als erwerbsorientiert vorherrschend. Die konkrete Handlungspraxis aber weicht von diesem Verständnis des Normalen ab. Vielleicht deshalb, weil sie sich aus den alltäglichen Anforderungen und Begegnung durch und mit jungen Frauen und Männern ergibt. Auch Vertreter/innen der offenen Jugendarbeit, also jenes institutionelle Feld, das einer individuellen Lebensweltorientierung am ehesten entspricht, stellen eine erwerbsorientierte Perspektive in den Interviews nicht explizit in Frage. Dies mag jedoch auch damit zusammenhängen, dass zunächst klärungsbedürftig erscheint, inwieweit sich die offene Jugendarbeit als ein Teil des institutionellen Übergangshandelns im Teilübergang von Schule zu Arbeit begreift.

#### 7.2.3.4. GRENZEN BIOGRAPHISCHER GESTALTUNGSANSPRÜCHE IM ÜBERGANGSSYSTEM FESTSTELLEN

Eine zentrale Frage professioneller Übergangsarbeit zielt darauf, inwieweit junge Frauen und Männer individuell entscheiden können, wie sie ihre Ausbildungs- und Berufsbiographie gestalten. Anders formuliert geht es um die Frage, wie offen sich die Perspektive der Berufswahl gestalten lässt oder inwieweit diese institutionell verengt ist. In diesem Sinne lassen sich zwei Pole definieren. Dem Pol der freien biographischen Gestaltung steht eine strukturbezogene Sichtweise gegenüber. Aus dieser Perspektive vollzieht sich der Übergang von Schule zu Arbeit als **„Verteilung der Schulabgänger/innen“** auf die bestehenden Laufbahnen oder Übergänge. Diese beinhalten akademische, beruflich qualifizierende und prekäre Übergangsverläufe. Aus einer biographischen Perspektive stellt sich für junge Frauen und Männer die Herausforderung der Anpassung an **„ein begrenzt zugängliches Spektrum an Ausbildungsberufen“** und gleichzeitig der ganzheitlichen Perspektive **„sinnvoller Lebensplanung und Lebensführung“**. Die zentrale Frage lautet hier: Wie steht es um das Verhältnis von Struktur und Handeln? Anders formuliert: Wie stehen Entscheidungsspielräume zu **„übergangsbiographischen Entscheidungen“** junger Frauen und Männer (WALTHER 2007, S. 97)? Müssen Wünsche aufgrund geringerer Entscheidungsspielräume zurückgenommen werden?

Biographische Entscheidungen, die zentral durch die Struktur des Möglichen beschränkt sind, können der individuellen Motivation von jungen Frauen und Männern als entgegenstehend gedacht werden. Dieses Phänomen kann als **„Cooling Out“**-Prozess beschrieben werden. Hierunter wird die Anpassung individueller Wünsche an die Struktur des Arbeitsmarktes verstanden. Das Konzept geht auf den Soziologen Erving Goffman (1952) zurück und beschreibt den Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Versprechen gleicher Möglichkeiten für alle und der Begrenztheit anstrebenswerter sozialer Positionen innerhalb einer Gesellschaft. Gemäß dem Konzept müssen diejenigen, die diese Positionen nicht erreichen, überzeugt werden, dass dies nicht am System selbst, sondern an ihren unrealistischen Wünschen in Bezug auf ihre Fähigkeiten liegt\* (BIGGART & WALTHER, 2006, S. 53, Übers.). Kühlung (cooling out) meint die Anpassung an eine nicht gewünschte Situation, das **„Dämpfen von Erwartungen“**, das ein **„Zerbrechen“** der eigenen Identität verhindern soll (ABELS 1998, S. 168). Entsprechende Mechanismen funktionieren auf vielfältige Weise. Sie können etwa institutionalisiert sein und durch Professionelle unter Bezugnahme auf ‚objektive‘ Kriterien und Prozeduren umgesetzt werden. Sie können auch durch die Möglichkeiten des lokalen Arbeitsmarktes bestehen\*\* (BIGGART & WALTHER 2006, S. 53, Übers.).



In Bezug auf Prozesse des **Cooling Out** stellt sich die Frage, wie im Übergang mit der Motivation von jungen Frauen und Männern umgegangen wird. Wird diese eher als persönliche Disposition betrachtet oder als ein Prozess, der sich auf vergangene und gegenwärtige persönliche Erfahrungen bezieht und als solcher auch mit gesellschaftlichen Strukturen korrespondiert. Eine solche Perspektive rückt Motivationskarrieren in den Vordergrund und fragt nach dem Hintergrund fehlender oder vorhandener jugendlicher Motivation (WALTHER ET AL. 2006).

Ein befragter Experte aus der offenen Jugendarbeit verortet Cooling Out-Prozesse unter jenen Jugendlichen, die mit unterdurchschnittlichen Leistungsnachweisen die Pflichtschule beenden. Diesen wird ein geringeres Maß an Wahlmöglichkeiten zugestanden. Insofern, als diese auf bestimmte Lehrberufe eingeschränkt sind.

„Ich kann froh sein, wenn ich einen Lehrplatz habe‘. Und das wird ihm auch ganz klar gesagt. ‚Ich kann froh sein, wenn ich überhaupt einen Lehrplatz bekomme und nicht als Hilfsarbeiter irgendwo tätig sein muss‘. Was dem vorausgeht ist ein anderes Thema. Das ist natürlich auch ein schulisches Thema, glaube ich, auch ein bisschen“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Neben der Rechtfertigung geringerer Wahlmöglichkeiten im Übergang aufgrund vergleichsweise schlechterer schulischer Leistungen werden auch Auswirkungen auf die Motivation junger Frauen und Männer beobachtet. Beschrieben wird eine primäre Orientierung an der Struktur des Möglichen, die wenig Platz für die Verwirklichung individueller Wünsche und die Erhaltung bzw. die Fundierung individueller Motivation lässt.

„Aber in der Realität, ist es für uns auch oft frustrierend, dass wir merken, Jugendliche fragen sich seltener, oder viel seltener, als wie ich mich vielleicht auch gefragt habe: Was will ich einmal werden, sondern es ist ganz egal ob Installateur, oder Tischler, oder Maurer oder Elektriker, Hauptsache irgendwas fällt mir ein. Und das ist natürlich keine Motivation oder wenig Motivation. Hauptsache irgendwas zu finden, nicht auseinandersetzen, was will ich, was taugt mir, was glaube kann ich auch, und danach suche ich. Sondern: ‚Ok. Pflichtschule ist vorbei, jetzt gehe ich zum AMS, gehe die Möglichkeiten durch, bewerbe mich bei zwanzig und wenn ich was bekommen habe, super‘. Ganz egal welche Richtung“ (EXPERTE II – OFFENE JUGENDARBEIT, MÄNNLICH).

Ein Experte einer arbeitnehmerseitigen Interessensvertretung sieht die Grenzen biographischer Gestaltungsmöglichkeiten im Schulsystem begründet. Kritisiert wird die im System angelegte Selektionspraxis (vgl. Abschnitt 7.2.1.2.), die junge Frauen und Männer zunächst auf bestimmte soziale Positionen festlegt.

„[...] weil auf Grund unserer Bildungslandschaft und unserer gesellschaftlichen Entwicklung für die Lehre immer eher diese Restgruppe übrig bleibt. Und es ist leider der Begriff Restgruppe nicht ganz daneben, die eben, für die anderen Bildungswege nicht in Frage kommen. Und die sind im Schnitt, ja intellektuell weniger leistungsfähig und haben im Schnitt einen schwierigeren Hintergrund“ (EXPERTE – INTERESSENSVERTRETUNG ARBEITNEHMER, MÄNNLICH).

Diese Sichtweise kann als eine Expert/innenerklärung dafür gelesen werden, warum sich junge Frauen und Männer individuell damit auseinandersetzen müssen, wo sie im Aushandlungsprozess ihrer eigenen Zukunft stehen und wie sie dorthin gekommen sind. Gemäß der kritisierten Systemlogik haben sie sich nicht genug angestrengt. Wenn sie ihre Position verändern wollen, müssen sie nun individuell das nachholen, was sie bisher versäumt haben.

„Und Jugendliche, die Berufsausbildung machen, sind, so wie derzeit das System läuft, eher die Loser. Das sind die, die mit dem Brandmal herumlaufen, die Maturaschule nicht geschafft zu haben“ (EXPERTE – INTERESSENSVERTRETUNG ARBEITNEHMER, MÄNNLICH).

Gesehen wird eine Stigmatisierungstendenz von der jene betroffen sind, die ihre Schullaufbahn nicht mit der Matura abschließen. Parallel dazu wird darüber nachgedacht, in welchem Ausmaß die Lehre unter den gedachten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu einer Ausbildungsentscheidung der zweiten Wahl wird. Zumindest wird eine Hierarchisierung zwischen den Lehrberufen gesehen. Eine Perspektive, die auch ein Experte aus dem Bereich der Betriebe teilt und sich dabei auf Lehrverhältnisse im Lebensmitteleinzelhandel bezieht. Zwei Experten aus dem Bereich der Betriebe verweisen zudem auf Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen (vgl. Abschnitt 7.3.1.2.).

### 7.2.3.5. IN ABHÄNGIGKEIT ZUM MASSNAHMENANGEBOT HANDELN

Die Bemühungen, junge Frauen und Männer in ihrem individuellen Übergangsverlauf in den Arbeitsmarkt zu unterstützen, werden von den befragten Experten/innen grundsätzlich als gut eingeschätzt. Gut bedeutet, dass die Maßnahmen so ausgelegt sind, dass nur ein geringer Teil der jungen Frauen und Männer **„aus dem System fallen“**. Ein System, ein Auffangnetz ist vorhanden um diese aufzufangen. Speziell im österreichischen Vergleich, so weisen einige Expert/innen hin, ist das System als gut zu betrachten. In den letzten Jahren ist nach Einschätzung mehrerer Expert/innen auch eine zunehmende Verbesserung festzustellen. Zwei Experten formulieren explizit die Einschätzung, dass die Jugendlichen, deren Merkmale zusammenfassend als **„jobfit“** oder **„jobready“** bezeichnet werden können, einer guten Angebotsstruktur und damit einem dichten Maßnahmennetz gegenüberstehen. Gleichzeitig wird ein Bedarf an niederschwelligeren Angeboten für eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen als notwendig erachtet. Mehrere Expert/innen glauben, dass diese Gruppe im Wachsen begriffen ist.

„[...] ich denke mir, es gibt Bereiche wo auch wirklich noch Handlungsbedarf besteht. Ich orte den am ehesten bei den ganz basalen und ganz niederschwelligen Angeboten. Da gibt es nach meinem Dafürhalten noch zu wenig, für diese leider auch wachsende Gruppe von Jugendlichen, die im Vorfeld, überhaupt eines Berufseinstiegs, massive Unterstützung brauchen. Ich finde es furchtbar traurig und betrüblich, wie stark die Zahl derer zunimmt, die so mit praktisch nichts in der Hand, mit 14 dastehen. Nur mit einem riesengroßen Sack von Problemen und Traumatisierungen und Verelendungserfahrungen im Hintergrund“ (EXPERTE – INTERESSENSVERTRETUNG ARBEITNEHMER, MÄNNLICH).

Einige Vertreten/innen von arbeitsmarktnahen Institutionen mit einem tendenziell härteren Politikzugang konkretisieren dies und thematisieren Lücken in dem System, das den Übergang von Schule zu Arbeit gewährleisten soll. Auf Basis ihrer Erfahrungen konstruieren sie einen bestimmten Typ (die Gruppe) von jungen Frauen und Männer, der spezifische Merkmale aufweist. Die fehlende Passung zwischen diesen Merkmalen und den Maßnahmen des Systems, das wesentlich von arbeitsmarktnahen Institutionen getragen wird, ergibt die Lücke, durch die Jugendliche mit diesen Merkmalen fallen.

„Und da gibt es neben den Mittleren und den eh ein bisschen Besseren eine Gruppe von ganz Schwachen. Und die, für die gibt es, glaube ich an Maßnahmenangebot noch zu wenig. (...) Dieses Auffangnetz erreicht nur jene, die überhaupt lehrfähig sind, die überhaupt motiviert sind. Und da nehmen die zu, die nicht wollen, die tatsächlich nichts vor haben, die so ein Sozialarbeitsklientel darstellen“ (EXPERTE – INTERESSENSVERTRETUNG ARBEITNEHMER, MÄNNLICH).

Im Kontext der Rede von der Lücke taucht auch die Einschätzung auf, die der Lückengruppe eine Motivationslosigkeit zuschreibt. Nicht die Maßnahmen sind demotivierend, sondern die jungen Frauen und Männer sind demotiviert. Ein Phänomen, auf das bislang nur schwer eingegangen werden kann, weil der Umgang damit zusätzliche Maßnahmen erfordert. Der Begriff der Lücke bezieht sich nicht nur auf die Gegenwart, sondern reicht auch in die Vergangenheit. Dieser problematisierende Rückblick verweist nicht nur auf die Schule, sondern auch auf begleitende Sozialeinrichtungen sowie den Aspekt der Koordination zwischen den verschiedenen Instanzen.

„Dass man bei manchen Dingen einfach früher ansetzt. Und da sind wir wieder beim System Familie, beim System Schule, beim System Sozialeinrichtungen und gerade bei der Geschichte, wie kann man diese einzelnen Systeme miteinander koordinieren oder wie kann man da eine bessere Zusammenarbeit fördern“ (EXPERTE II – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTINSTITUTION, MÄNNLICH).

Im Folgenden soll genauer auf die Rede von der Lücke eingegangen werden. Auf der einen Seite stehen die jungen Frauen und Männer, auf der anderen Seite stehen die Maßnahmen, die bildlich gesprochen nicht an diese Jugendlichen heranreichen. Ein Vertreter einer arbeitsmarktnahen Institution spricht von einer kleinen Gruppe, die denjenigen gegenübersteht, die den Einstieg in den Arbeitsmarkt mittels einer Maßnahme bewältigen können.

„Ich meine, ich darf das jetzt nicht verallgemeinern, dass die Jugend generell so drauf ist, sondern das ist ein bestimmter Prozentsatz. Ich glaube bei den 900 fast 1000 Jugendlichen, die wir momentan in unserer Abteilung betreuen, dürften es an die 20, 25% sein, mit denen wir einfach ganz, ganz massive Probleme unter Anführungszeichen haben, dass wir uns mit den Problemen von ihnen auseinanderzusetzen, um irgendetwas bewirken zu können und wir sie in die richtige Richtung bekommen“ (EXPERTE I – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTINSTITUTION, MÄNNLICH).

Diese Jugendlichen weisen Merkmale auf, die es für sie schwierig macht, sich in den bestehenden Maßnahmen zurechtzufinden. Der maßnahmenspezifische Bereich umfasst dabei auch die Handlungsmöglichkeiten der Professionellen im Umgang mit den jungen Frauen und Männern (vgl. Abschnitt 7.2.3.3.). Aus der Zusammenschau von Maßnahme und Maßnahmenvermittlung lässt sich damit das Bild der Lücke weiter konkretisieren. Aus der Sicht eines Experten vom AMS ist es ein wesentlicher Aspekt der Maßnahmenvermittlung, zu jungen Frauen und Männern in Beziehung zu treten und gemeinsam mit den Jugendlichen ihre Bedürfnisse zu ergründen. Liegen diese tiefer, stellt sich das Problem des Zeitmangels. Viele Jugendliche können nicht entsprechend lange und intensiv betreut werden. Sind Bedürfnisse und Motivationen junger Frauen und Männer geklärt, besteht der zweite Schritt darin, eine geeignete Maßnahme zu finden. Hier existiert ein Eindruck, dass auf Seiten des Maßnahmenangebots ein Bedarf an Verbesserungen besteht.

„Wobei wir immer mehr darauf kommen, dass unsere Maßnahmen für die Probleme, die Jugendliche zum momentanen Zeitpunkt ganz eklatant haben, dass wir das nicht mehr auffangen können. Wir entdecken das beispielsweise, wenn wir Kursmaßnahmen haben, wo es einfach passiert, dass viele Abbrüche passieren, dass sie das einfach nicht interessiert vom Inhalt her, was man bietet“ (EXPERTE I – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTINSTITUTION, MÄNNLICH).

So gesehen steht Expert/innenhandeln auch in Abhängigkeit zum bestehenden Maßnahmenangebot. Aus der Perspektive des Experten ist das Problem innerhalb des bestehenden institutionellen Angebots nicht aufzulösen. Ausgehend von der Prämisse Jugendliche dort abzuholen, wo sie gerade stehen, ergibt sich die Frage nach einem anderen institutionellen Rahmen mit anderen Maßnahmen, der auf die Gruppe jener Jugendlichen Bezug nimmt, die mit dem bestehenden Angebot nicht zurecht kommen.

„Weil sie von heute auf morgen leben; und wir haben ja Leute teilweise darunter, die müssen jetzt überlegen, wo sie in der Nacht schlafen. (...) Wo man einfach weiß, dass es vieles gibt, das dieses Umfeld oft unmöglich macht, sich auf eine berufliche Perspektive zu konzentrieren oder an Ziele zu denken“ (EXPERTE I – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTINSTITUTION, MÄNNLICH).

Als zentrales Merkmal eines alternativen Angebotes ergibt sich neben einer zeitintensiveren und individuelleren Betreuung auch der stärkere Einbezug der gesamten Lebensperspektive junger Frauen und Männer.

#### 7.2.4. BETRIEBE ALS BEZUGSPUNKTE DES EIGENEN HANDELN THEMATISIEREN

Mehrere der befragten Expert/innen beziehen sich auf die Betriebe und deren Rolle als Arbeitgeber- und Ausbildungsinstitution. In diesem Kontext werden die Betriebe unter verschiedenen Perspektiven gesehen. Die Bezugnahme auf Betriebe erfolgt auf Basis einer Reihe von Merkmalen. Von Bedeutung sind das Ausmaß an Betreuungszeit, das für junge Frauen und Männer in der Lehre aufgewendet wird sowie die pädagogische Haltung der Lehrlingsausbilder/innen. Thematisiert wird auch die Toleranz von Seiten der Betriebe gegenüber jugendlichen Verhaltensweisen, die Verständnis und Nachsicht erfordern. Hinzu kommen die zunehmende Komplexität der Berufsbilder und die Wiedergabe der Klage von Betrieben, Probleme bei der Rekrutierung von Lehrlingen zu haben.

Aus der Feststellung der zunehmenden Komplexität der Arbeitswelt und einem Rückgang der Einzelbetreuungszeiten in der Lehrlingsausbildung ergibt sich die Forderung nach einer stärkeren Pädagogisierung des Lehrverhältnisses. Zu den Merkmalen dieses Zuganges gehört die Bewusstmachung der eigenen Doppelrolle auf Seiten der Ausbilder/innen. Diese beinhaltet den Part der betrieblichen wie auch der pädagogischen Fachkraft. Zu den Anforderungen, die Ausbilder/innen zugeschrieben werden, zählen neben betrieblichem Wissen auch eine pädagogische Kompetenz. Als Kernelemente der pädagogischen Gestaltung von betrieblichem Lernen nennen die Expert/innen das Bewusstsein dafür, dass die komplexeren Anforderungen einen höheren Lernaufwand bedürfen und dass Motivation eine zentrale Triebfeder selbstbestimmter Lernprozesse darstellt. Diese gilt es aufrecht zu erhalten. Darüber hinaus gestaltet sich betriebliches Lernen nicht nur zwischen Ausbilder/innen und Lehrlingen, sondern setzt eine gesamtbetriebliche Ausbildungskultur voraus.

„[...] und auf der anderen Ebene den Unternehmer zu sensibilisieren und zu sagen, du, das sind die Fachkräfte von morgen, jetzt gibt es eh schon einen Mangel, also schau auf deine Mitarbeiter, schau dass die gut ausgestattet sind, mit allem was sie brauchen, um einen Jugendlichen qualitativ gut auszubilden. Also, was braucht der, der muss motiviert werden, der macht das nebenbei, der ist trotzdem in diesem Leistungs- und Produktionsstress drinnen. Also den auch zu sensibilisieren und den auch zu unterstützen“ (EXPERTIN – BILDUNGSBERATUNG, WEIBLICH).

Gesehen wird dem gegenüber der ökonomische Druck auf Seiten der Betriebe sowie die erhöhte Komplexität von Berufsbildern, die in die Lehrlingsausbildung zurückwirken. Zudem wird thematisiert, inwieweit Betriebe in der Lage sind, Lehrlinge zu rekrutieren, deren Qualifikationen ihren Vorstellungen entsprechen.

„Und diese 40 %, die gut ausbilden, ich sage jetzt, die habe ich deshalb so herausgestrichen, weil das für mich der Anteil an Betrieben ist, der sich wirklich um Jugendliche massiv kümmert, damit nicht etwas in die Hose geht oder den Bach hinab rinnt. Die wirklich auf die Jungen schauen. Ich möchte jetzt nicht sagen, dass die anderen 60%, die sind nicht alle schlecht, die sind teilweise gezwungen, einfach zu schauen, dass sie ihre wirtschaftliche Leistung auf den Punkt bringen und manchmal die Zeit nicht wirklich haben, und manchmal überfordert sind, auch zeitlich, sich auf alles zu konzentrieren“ (EXPERTE I – ÖFFENTLICHE ARBEITSMARKTEINRICHTUNG, MÄNNLICH).

Somit setzt sich die Bezugnahme auf Betriebe aus Erfahrungen zusammen, die im Kontext der Vermittlung von Jugendlichen gemacht werden sowie aus erweiterten Erfahrungen, die auch in Aufnahme und Wiedergabe von Perspektiven aus Unternehmen beinhalten.

## 7.3. TEIL 3: PERSPEKTIVEN AUS BETRIEBEN

Der folgende Abschnitt diskutiert eine Auswahl von Kategorien, die Ergebnisse der Auswertung von Interviews mit Vertretern des Arbeitsmarktes darstellen. Alle drei Personen sind im Bereich der Personalentwicklung tätig, zwei davon speziell im Lehrlingsbereich. Zwei der Unternehmen haben ihren Hauptsitz in Innsbruck, eines im Tiroler Unterland.

### 7.3.1. ÜBER DIE SCHULE ALS VORLÄUFERINSTITUTION SPRECHEN

Die Vertreter/innen der Betriebe sehen sich in einer Beziehung zur Institution Schule. Deshalb, weil sie Absolvent/innen dieser Bildungsinstitutionen beschäftigen bzw. weiter ausbilden. Insofern knüpfen sie an die vorhandenen Kompetenzen der jungen Frauen und Männer an. Die Rede über die Schule weist Differenzierungen zwischen den einzelnen Schultypen auf. Etwa dann, wenn versucht wird, Unterschiede zwischen den Bewerber/innen für eine Lehrstelle herauszuarbeiten. Ein weiteres Merkmal in Bezug auf Differenzierung bildet der angenommene Praxisbezug der verschiedenen Schultypen. Dieser Praxisbezug kann einmal als Vernetzungsaktivität mit der Wirtschaft verstanden werden. Das Gegenteil des Praxisbezuges bildet die Annahme einer zu allgemeinen Ausbildung.

„Vorwissen gibt es von relativ viel, bis, jetzt schau ich es mir halt einmal an. Einen Großteil rekrutieren wir aus dem Polytechnischen, die sind echt gut vorgebildet“ (PERSONALENTWICKLER I – LEHRLINGSBEREICH, MÄNNLICH).

„Ich versuche jetzt einfach die HBLA oder die Tourismusschulen herzunehmen, die einen sehr hohen oder auch großen Anteil an Praktikum dabei haben und merke, dass die ein anderes Bild vom Arbeitsmarkt haben. [...] Und das vermisse ich gerade bei allgemein bildenden höheren Schulen, wenn ich jetzt das [...] Gymnasium, wo auch ich gegangen bin, hernehme. Wo null Beziehung zu Wirtschaft, zu Unternehmen oder was auch immer da ist. Du kommst raus, und du bist eigentlich aus einem Reagenzglas geschaffen, provokant formuliert“ (PERSONALENTWICKLER, MÄNNLICH).

Unter dem Gesichtspunkt des Praxisbezugs werden weiters die Lerninhalte in Hinblick auf ihre Berufsnähe thematisiert. Unter berufsnahen Lerninhalten werden arbeitsmarktrelevante hard skills wie etwa Maschinenschreiben und Elemente der persönlichen Buchhaltung verstanden. Für einen der Interviewpartner schließt der Praxisbezug die außerschulische Berufserfahrung von Lehrer/innen mit ein. Als wenig praxisbezogen wird eine Berufsbiographie empfunden, die nach der eigenen Schulbildung die universitäre Ausbildung als Lehrer/in und die darauffolgende Rückkehr ins Schulwesen beinhaltet.

#### 7.3.1.1. ÜBER LEHRLINGSANFORDERUNGEN SPRECHEN

Die Rede von Lehrlingen, kann aus verschiedenen Perspektiven erfolgen. Geht es um die Einstellung von Lehrlingen werden Erwartungen an diese gestellt, die sich in Einstellungskriterien sowie stärker allgemeinen Anforderungen widerspiegeln. Schulnoten sind ein Beispiel für harte Kriterien, das Sozialverhalten ist ein Beispiel für weiche Kriterien. Verschiedene Verfahren werden eingesetzt, um diese zu ermitteln. Zu den potentiellen Grundanforderungen gehören Motivation und Sozialkompetenz und auch stärker personale Kompetenzen wie das Aushalten von Druck, der reflektierte Umgang mit eigenen Grenzen, Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit. Letztere kann als Initiative, als das Sehen von Arbeit in einer momentanen Situation oder als das Antizipieren von weiteren Arbeiten in der Zukunft verstanden werden. Ob junge Frauen und Männer als gute Lehrlinge gesehen werden, kann von dem Vorhandensein dieser Merkmale und ihrer Intensität abhängen. Laut dem Interviewpartner aus dem Lebensmitteleinzelhandel sind zentrale Elemente der Vorstellung von guten Lehrlingen ein hohes Maß an Motivation, Identifikation mit dem Beruf, eine relativ lange Verbleibdauer im Unternehmen oder das Konstruieren eines Karriereplans. Ein solcher beinhaltet etwa das frühzeitige Klären von Aufstiegsmöglichkeiten.

„Das ist eine Gruppe, wo man von Anfang an merkt, die wollen wirklich diesen Lehrberuf ergreifen und sehen den Lehrberuf irgendwie auch als Sprungbrett zu mehr. Also, die fragen schon aktiv während der Lehrzeit zum Beispiel nach, wie kann ich denn einmal Filialleiter werden, oder die bewerben sich initiativ auf den Auslandsaufenthalt hin, dass sie sagen ich möchte da gerne dabei sein, was muss ich da tun“ (PERSONALENTWICKLER I – LEHRLINGSBEREICH, MÄNNLICH).

Die aufgezählten Merkmale guter Lehrlinge können auch als ein idealtypisches Bild von gewünschten Arbeitnehmer/innen gelesen werden. Diesen Erwartungen stehen Erfahrungen mit realen Bewerber/innen gegenüber, über die in den Interviews berichtet wird. Deutlich wird, dass strukturelle Rahmenbedingungen den Umgang mit und das Erleben von Bewerber/innen und Lehrlingen beeinflussen.

„Viele suchen nur eine Lehrstelle, egal was, passiert auch. Aber mit dem müssen wir umgehen. Aber grundsätzlich sage ich mal, die Jugendlichen sind schon in Ordnung. Vielleicht geben wir die falschen Werte vor, vielleicht geben wir gar keine Werte vor, und dann versuchen sie sich welche zu suchen, aber das ist ein gesellschaftspolitisches Problem“ (PERSONALENTWICKLER I – LEHRLINGSBEREICH, MÄNNLICH).

So werden etwa die Arbeitsmarktsituation, aber auch allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen mitgedacht. Beispielsweise wird das Fehlen von Qualifikationen nicht einzig den Individuen zugeschrieben. Alle drei Interviewpartner verweisen auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen jugendlicher Entwicklung.

### 7.3.1.2. LEHRLINGE SUCHEN UND AUSBILDEN

In Bewerbung und Ausbildung gilt es, unternehmerische Wunschvorstellungen mit dem tatsächlichen Qualifikationsangeboten von Bewerber/innen abzustimmen. Ist der Bedarf geringer, kann selektiver vorgegangen werden. Der Interviewpartner aus dem Personalbereich einer Bank stellt hohe Qualifikationsansprüche an die Bewerber/innen.

„Die Jobs haben eine andere Anforderung, es ist ein härterer Wettbewerb, sagen wir es so. Was vor 10 Jahren ausgereicht hat, reicht heute nicht mehr. Vor zehn Jahren hat man noch Leute mitgenommen, die vielleicht nicht so leistungsstark waren, das passiert heute nicht mehr. Heute ist ganz klar, entweder du schaffst es, oder du schaffst es nicht“ (PERSONALENTWICKLER, MÄNNLICH).

Der Interviewpartner aus dem Lebensmitteleinzelhandel ist mit einer anderen Situation konfrontiert. Der Bedarf an Mitarbeiter/innen bestimmt die Qualifikationsansprüche mit. Hieraus ergeben sich bestimmte Erfahrungen. Etwa jene der Verschlechterung der angenommenen Bewerbungen über die Zeit. Diese ergibt sich aus betriebsspezifischem Mehrbedarf an Arbeitskräften. Werden mehr Arbeitnehmer/innen gebraucht, verkleinert sich der Spielraum der Auswahl.

„Mit Qualität ist wirklich eher gemeint die Qualität der Schulleistungen. Also wenn man sich die Zeugnisse anschaut. Mittlerweile ist es auch so, um die Zahl zu füllen, wenn wir, sagen wir, 75 Lehrlinge brauchen, dann ist die Frage, gehen wir mehr nach Qualität oder mehr nach Quantität, irgendwo ist die Zahl aber dann wichtig, weil es werden immer mehr Filialen. Man braucht irgendwo auch die Nachwuchskräfte und wenn ich jetzt sage, dass wir nach wie vor nach dem strengen Qualitätskriterium wie vor zehn Jahren einstellen, dann ist es kein Geheimnis, dann bekommen wir die 75 Lehrlinge dieses Jahr nicht zusammen. (...) Ja, also das ist auch die tägliche Praxis, wo man das merkt, dass man wirklich eine Bewerbung auch da hat, wo man sagt vor fünf Jahren hätten wir den noch nicht eingeladen zu einem Gespräch, jetzt schon“ (PERSONALENTWICKLER II – LEHRLINGSBEREICH, MÄNNLICH).

Diese Wahrnehmung wird vor allem auf städtische Räume bezogen und wird mit der Annahme eines vielfältigeren Angebots an Lehrstellen erklärt. In angebotsärmeren ländlichen Räumen wird die Bewerber/innenstruktur im Einzelhandel anders wahrgenommen.

„Und da ist dann, merkt man wirklich, dass die Bewerbungen teilweise überdurchschnittlich sind, während in den Ballungsräumen, im städtischen Raum, wo wirklich viele Lehrstellenangebote sind, sich wirklich je nach Zeugnisnote, die Lehrlinge so auf die Stellen verteilen. Dass sich dann ein Überqualifizierter auf eine Einzelhandelslehre bewirbt, ist eher selten. Dort ist dann das Bildungsniveau der Bewerbungen geringer, kann man sagen, aber ich denke, das war eh immer schon so. Und hängt meiner Meinung nach in erster Linie damit zusammen, dass das Angebot ein anderes ist“ (PERSONALENTWICKLER II – LEHRLINGSBEREICH, MÄNNLICH).

Das Qualifikationsniveau der Bewerber/innen wird einerseits über den Bedarf, andererseits über das Anbot an Lehrstellensucher/innen erklärt. So wird davon gesprochen, dass der Lebensmitteleinzelhandel oftmals nur aufgrund mangelnder Alternativen als Berufsausbildung oder Arbeitsplatz gewählt wird. Wer vergleichsweise hohe Qualifikationen hat, bewirbt sich eher nicht um eine Lehrstelle im Lebensmitteleinzelhandel. Gemäß dieser Wahrnehmung stellt der Lebensmitteleinzelhandel auch ein Ziel für jene dar, die aufgrund ihrer formalen Qualifikationen keinen anderen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erreichen konnten.

„Und was natürlich auch wichtig wäre, das merkt man halt auch oft, dass Lehrlinge oder Jugendliche in dem Lehrberuf mangels Alternativen kommen. (...) Also es ist nichts Besseres übrig geblieben, dann mach ich halt diesen Lehrberuf (...). Nur, da ist für uns gerade im Lebensmittelbereich schon klar, dass Verkäuferin, Verkäufer im Lebensmitteleinzelhandel nicht die erste Wahl ist. Also, das ist tatsächlich oft so, ist ja kein Geheimnis. Es ist ja oft so, dass natürlich junge Mädchen zuerst Friseurin werden wollen und dann bekommen sie dort nichts. Dann gehen wir als Verkäuferin im Textilbereich zu H&M oder zu Esprit oder was Gott was, gibt es auch nichts und dann bleibt halt noch Lebensmittel über (...) und der Schwerpunkt Lebensmittel ist halt nicht ganz so prickelnd“ (PERSONALENTWICKLER II – LEHRLINGSBEREICH, MÄNNLICH).

Jenseits der Reden von gewünschten Anforderungen und realen Qualifikationen ergibt sich aus den Interviewdaten ein pädagogisch-fördernder Blick auf Bewerber/innen und Lehrlinge. In diesem Sinne weist die Ausbildung verschiedene Merkmale auf. Im Kern der Aussagen aller drei Interviewpartner/innen steht die Rede von Potentialen.

„Gut, also in der Lehrlingsausbildung ist es generell so, dass man es mit Menschen zu tun hat, die oft ihre Potentiale noch nicht so kennen. Also, sie sind jetzt, gerade wenn man den Arbeitseinstieg hernimmt (...), wissen sie oft noch nicht genau, was können sie eigentlich und da ist es wichtig, dass man ihnen das einmal zutraut“ (PERSONALENTWICKLER II – LEHRLINGSBEREICH, MÄNNLICH).

Lehrlingen wird ein grundsätzliches Potential zugesprochen, das individuell unterschiedliche Merkmale aufweisen kann. Als hieran anschließendes Merkmal der Ausbildung wird die Notwendigkeit formuliert, das Bewusstsein der eigenen Potentiale anzusprechen. Hinzu kommt das Merkmal der Notwendigkeit diese zu fördern. Umgekehrt bedeutet dies, dass jugendliche Potentiale als fragil erlebt werden, mit denen vorsichtig umzugehen ist und deren Entfaltung als ein Ziel der Personalentwicklung gesehen wird. Ein weiteres Merkmal liegt in der Übernahme von Verantwortung für dieses Potential.

## 7.4. ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG

Die vorliegende Studie orientiert sich an den Überlegungen einer subjektorientierten Übergangsforschung, die eine zunehmende Individualisierung des Übergangs ins Erwachsenenalter feststellt und davon ausgehend die zentrale Rolle von Motivation und Partizipation junger Frauen und Männer im Übergang betont. Wenn der Übergang, verstanden als die Summe zueinander in Beziehung stehender Teilübergänge (Arbeit, Bildung, Beziehung und Haushalt, Freizeit, etc.), heute zunehmend individualisiert ist, muss dessen individuelle Aushandlung gefördert werden. Ein solcher Ansatz unterstützt die Motivation junger Menschen und damit die Entfaltung ihrer Potentiale. Partizipation bedeutet in diesem Kontext, individuelle Bedürfnisse einfordern zu können.



Die praktische Umsetzung einer solchen Perspektive kann als integrierte Übergangspolitik verstanden werden. Zunächst ist festzustellen, dass junge Frauen und Männer, die auf ein höheres Maß an Ressourcen zurückgreifen können, die Risiken individualisierter Übergänge erfolgreicher aushandeln können als jene, die über eine schlechtere Ausstattung mit Ressourcen verfügen. Vor dem Hintergrund der Unterstützung können Übergänge einerseits als Räume biographischen Erprobens und Gestaltens gesehen werden. Ist diese Unterstützung nicht vorhanden, besteht das Risiko von Übergängen, die von Demotivation geprägt sind, weil die individuelle Handlungsfähigkeit junger Frauen und Männer eingeschränkt ist. Ausgehend hiervon ist zu fragen, welche, wie und in welchem Ausmaß jungen Frauen und Männer Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (können), damit diese individuell ihre eigenen Übergänge von Schule zu Arbeit aushandeln können und dabei von den Gefühlen der Motivation und der Gestaltungsmöglichkeit getragen werden.

Die vorliegende Studie zielt auf diese Fragen und fokussiert dabei Perspektiven von Expert/innen, die im Handlungsfeld des Teilübergangs von Schule zu Arbeit tätig sind. Die diskutierten Kategorien wurden aus der Analyse der Interviews heraus entwickelt und können als Vergleichsdimensionen verstanden werden, anhand derer die Interviews gruppenintern verglichen werden.

In Bezug auf die ausgewählten Kategorien des Teilbereichs Schule ergibt sich zwischen den individuellen Fällen der Expert/innen eine relativ geringe Varianz (Unterschiede) im Hinblick auf deren Sichtweisen. Diese kann dadurch erklärt werden, dass die Personen allesamt Lehrer/innen sind, also nach einem professionellen Hintergrund ausgewählt und gruppiert wurden. Unter kritischem Verweis auf die geringe Fallzahl kann die geteilte Sichtweise der Lehrer/innen folgendermaßen beschrieben werden: Eine Veränderung im schulischen Verhalten junger Frauen und Männer wird festgestellt. Demgemäß verhält sich ein subjektiv wahrnehmbarer Anteil von Schüler/innen anders als frühere ‚Schüler/innengenerationen‘. Diese Veränderung wird mit einer Reihe von Merkmalen umschrieben. So stehen etwa einer Verbesserung methodischer Kompetenzen eine Verschlechterung kognitiver Fähigkeiten sowie disziplinärer Probleme gegenüber. Diese wahrgenommenen Veränderungen werden mit einem gesellschaftlichen Wandel erklärt, den auch die Schüler/innen mittragen. Die veränderten Bedingungen erfordern professionelle Antworten, die Lehrer/innen in ihrem Unterricht umzusetzen versuchen. Diese Antworten können als pädagogischer Handlungstypus der ‚Lebensschule‘ gebündelt werden, welcher Individualität, jugendliche Stärken und Potentiale sowie Entfaltung und Selbstentdeckung in den Mittelpunkt stellt. Dieses, von Lehrer/innen individuell getragene Handeln, benötigt auch einen strukturellen Rahmen, der aber, in der Wahrnehmung der Befragten, hinter deren Handeln zurückfällt. Aus dieser Spannung zwischen individuellem Anspruch und der Struktur des Schulsystems ergeben sich eingeschränkte Umsetzungsmöglichkeiten des eigenen pädagogischen Anspruches. Die individuelle Betreuung von Schüler/innen stößt so an ihre Grenzen. Ausgehend hiervon kann formuliert werden, dass jene, die ein höheres Maß an Betreuung benötigen, gegenüber jenen benachteiligt werden, die ein geringeres Maß an Unterstützung brauchen oder in der Lage sind, diese über andere Wege sicherzustellen. Bestehende Benachteiligungen verschwinden nicht einfach nach dem Ende der Schullaufbahn, sondern werden von den Schüler/innen in den Übergang mitgenommen.

Eine höhere Varianz der Sichtweisen ergibt sich in der Gruppe der Übergangspersonellen, die sich aus dem Teilbereich der Übergangsinstitutionen rekrutiert. Hierbei ist auf die größere professionelle Heterogenität der Gruppe hinzuweisen, die von der offenen Jugendarbeit bis zu öffentlichen Arbeitsmarktinstitutionen reicht. Werden die einzelnen Fälle anhand der erarbeiteten Kategorien verglichen, zeigen sich große Ähnlichkeiten in der Teilgruppe der Expert/innen aus der offenen Jugendarbeit. Die Gruppe der Expert/innen, die in arbeitsmarktnäheren Institutionen tätig sind, stellt sich als solche ebenfalls relativ heterogen in Bezug auf deren Sichtweisen dar. Hiervon ausgehend sollen drei Aussagen formuliert werden, die vor der explorativen Ausrichtung der Studie als empirische fundierte Thesen für weitere Forschungsarbeiten zu lesen sind.

1. Zum einen zeigt sich, dass die Schule als wichtiger Anknüpfungspunkt des Handelns von Übergangsexpert/innen verstanden werden kann. Problematisiert werden in diesem Zusammenhang die Aufgaben, die von der Gesellschaft an die Schule bzw. an die Lehrer/innen herangetragen



werden. Aufgaben, welche die Schule in ihrer derzeitigen Verfasstheit nur schwer bewältigen kann. Kritisiert werden in diesem Zusammenhang die strukturimmanente Praxis der Selektion sowie die fehlenden Möglichkeiten zur Individualisierung des Lernens. Diese Perspektive auf Schule fällt mit einer Kategorie zusammen, die sich in fast allen Interviewfällen wiederfindet: Die Wahrnehmung eines schwieriger werdenden Übergangs von Schule zu Arbeit.

2. Der Blick auf Schule und Übergang kann als eine Sichtweise jugendlicher Lebenslagen verstanden werden und bildet als ein solcher einen zentralen Ausgangspunkt professionellen Handelns von Expert/innen im Übergang. Dieses Handeln kann als Typologie dargestellt werden, wobei die Fälle auf zwei Handlungstypen verweisen. Ausgehend von ihrer Sicht auf junge Frauen und Männer als individuelle Träger/innen von Fähigkeiten und Potentialen versuchen Expert/innen entsprechend zu handeln. Ein derartig **weiches** Handeln kann nur in einer entsprechend **weichen** Institution, die den Blick auf die Motivation der Jugendlichen richtet, gänzlich realisiert werden. Trifft weiches Handeln auf eine härtere Institution, die aus einer strukturellen Perspektive dem Aspekt der Motivation geringere Aufmerksamkeit zollt, ergibt sich ein Anforderungsdilemma für die Expert/innen, weil strukturelle Grenzen durch persönlichen Einsatz überwunden werden müssen.

3. Die Zusammenschau der Fälle aus den Teilbereichen Schule und Übergangsinstitutionen zeigt, dass der individuelle Handlungszugang der Expert/innen in Bezug auf ihre Arbeit mit jungen Frauen und Männern im Übergang viele Merkmale einer integrierten Übergangspolitik widerspiegeln. Diese Orientierung trifft unmittelbar auf die Strukturen der eigenen Institution oder mittelbar auf das institutionelle Feld des Übergangs. Integrierte Übergangspolitik wird demnach im Handeln der Expert/innen informell realisiert, aber strukturell weniger unterstützt.

Der Einbezug der Perspektiven aus den Betrieben betont einige Ergebnisse aus den beiden anderen Übergangsbereichen. Intrinsische Motivation wird auch hier als ein zentrales Element von Ausbildung bzw. eine wichtige Bedingung für den erfolgreichen Übergang formuliert. Motivation als Bedürfnis oder subjektives Interesse wird jungen Frauen und Männern grundsätzlich zugesprochen und deren Entfaltung in Abhängigkeit vom gesellschaftlich – institutionellen Umgang mit dieser gesehen. Der Übergang von Schule zu Arbeit wird in seinem zeitlichen Übergangsverlauf gedacht und dem Ausgangspunkt der Schule eine zentrale Rolle zugesprochen.

## 7.5. WEITERE FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN

Aus der vorliegenden Studie ergeben sich zumindest zwei interessante Perspektiven. Zweifelsfrei kann der Fokus auf Expert/innen erweitert werden. Ungleich neugieriger macht jedoch die Frage, wie junge Frauen und Männer in Tirol ihren Übergang ins Erwachsenenalter aushandeln. Welche Unterstützung und welche Hindernisse sehen sie, welche Strategien wenden sie an? Ein partizipatives Forschungsverständnis erfordert es, junge Frauen und Männer in ihrer Verschiedenheit zu Wort kommen zu lassen und auf ein möglichst differenziertes Bild jugendlicher Lebenswelten hinzuarbeiten. Ein solches Bild auf Jugend/en muss Alter, Raum, soziales Geschlecht und soziale Lage berücksichtigen, um tote Winkel möglichst auszuschließen. Eine Vorgehensweise, welche die individuelle Subjektperspektive betont, erscheint als qualitative Forschung sinnvoll. So kann einigermaßen sichergestellt werden, dass junge Frauen und Männer nicht nur etwas sagen dürfen, sondern auch das sagen können, was für sie subjektiv bedeutsam ist.

## 8. AUSBLICK

Veränderte Übergänge verlangen einen anderen institutionellen Rahmen. Veränderungsperspektiven ergeben sich aus der europäisch vergleichenden Jugendforschung, die ihren Fokus auf subjektorientierte Übergänge richtet und die zentrale Rolle von Motivation und Partizipation betont. Diese, aus empirischen Forschungsarbeiten entwickelten Perspektiven, spiegeln sich im Handeln der befragten Experten/innen wider. Dieses orientiert sich daran, jungen Frauen und Männern einen subjektiv erfolgreichen Übergang von Schule zu Arbeit zu ermöglichen. Im Gegensatz dazu zeigt sich auf institutioneller Ebene Veränderungsbedarf.

Die Rede vom Übergang kann sich nicht allein auf die Zeit nach der Erfüllung der Pflichtschulzeit beziehen, sondern muss die Schule als einen Ort betrachten, der zentrale Kompetenzen für die Bewältigung individualisierter Übergänge in einer spätmodernen Gesellschaft vermittelt. Hier zeigt sich Veränderungsbedarf. Diese Feststellung wird durch die im Zuge der Veröffentlichung der jüngsten PISA STUDIE intensivierte Debatte über die Qualität des österreichischen Schulsystems (Stand: Dezember 2010) unterstützt, selbst wenn das Konzept der Übergangskompetenzen wesentlich breiter zu verstehen ist. Auf Basis einer Reihe von Indikatoren verweist die Studie auf eine Kluft zwischen bereits Erreichtem und noch zu Erreichendem. Weniger die Aussagen zur Kompetenz in Mathematik oder Lesefähigkeit geben für sich genommen im Kontext der vorliegenden Übergangsstudie zu denken. Es ist vielmehr der Nachweis, dass die soziale Herkunft die Schulleistungen der jungen Männer und Frauen beeinflusst bzw., dass **„[...] Schüler/innen mit Migrationshintergrund [...] deutlich niedrigere Kompetenzen als ihre einheimischen Alterskolleginnen und -kollegen“** erreichen. Und: **„das zeigt, dass bei der Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die eine ganz wichtige Grundlage für soziale, gesellschaftliche wie berufliche Integration darstellt, keine wesentlichen Fortschritte erzielt wurden“** (BIFIE 2010, S. 42 ff. und S. 52). Im Zuge einer angemessenen bildungspolitischen Reaktion sollte der Blick auch auf den Übergang gerichtet werden. Klar scheint, dass Benachteiligung nicht mit dem Ende der Pflichtschulzeit aufhört, sondern in den weiteren Übergang mitgenommen wird. Dort darf strukturelle Benachteiligung nicht individuell zugeschrieben werden, sondern muss strukturell beantwortet werden. Junge Frauen und Männer haben ein Recht auf eine faire Zuweisung von Chancen und können davon ein Leben lang profitieren. Professionelle finden ihrerseits verbesserte strukturelle Grundlagen für ihre tägliche Arbeit vor.

Der deutsche Soziologe Ulrich BECK (1986, S. 217) hat vor über zwei Jahrzehnten die These aufgestellt, dass sich die Biographien der Menschen zunehmend individualisieren, dass sich eine Abkehr von der Normalbiographie vollzieht und dass das Individuum zu einem **„Handlungszentrum“**, zu einem **„Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf“** wird. Institutionelle Strukturen und professionelles Handeln im Übergang von Schule zu Arbeit müssen dies doppelt berücksichtigen. Junge Frauen und Männer müssen mit den entsprechenden Handlungskompetenzen ausgestattet werden und gleichzeitig den nötigen unterstützenden Freiraum erhalten, um tatsächlich handeln zu können. Das motiviert.

Info zu Seite 45:

\* „[...] the adjustment of individual aspirations according to the structure of labour markets. (...) to refer to the fundamental contradiction between the principle of equal opportunities and the scarcity of recognized social positions; (...) However, individual efforts do not pay off for all and the losers in the race have to be persuaded that it is not the injustice of system that was the cause for their failure but their unrealistic aspirations compared to their abilities“ (BIGGART & WALTHER 2006, S. 53, Übers.).

\*\* „Cooling out mechanisms may operate in a number of ways: they can be institutionalized, applied by professional gate-keepers according to ‘objective criteria’ and procedures; arise as a result of local labour market opportunities (...)“ (BIGGART & WALTHER 2006, S. 53, Übers.).

## 9. FOLGERUNGEN

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die Praxis ableiten?

- (a) Ausgehend von der Identifikation einer Spannung zwischen individuell – informellem Handeln von Expert/innen und den dahinterstehenden Institutionen muss es darum gehen, diese zu verringern.  
(b) Ausgehend von der inhaltlichen Analyse dieses individuellen – informellen Handelns ist darauf hinzuwirken, diese Praktiken in formelle Arbeitsabläufe zu integrieren.

Die angeführten Überlegungen bilden keine Vorschläge, die von außen an das professionelle Feld des Übergangs herangetragen werden. Vielmehr spiegeln sie die vielfältigen Sichtweisen von Übergangsfachpersonen wider, die, in unterschiedlichem Maß institutionell unterstützt, nach diesen Empfehlungen handeln. Es gilt, informelles Wissen und Handeln ernst zu nehmen und dieses zu unterstützen. Ein solches Vorgehen kann als Professionalisierung von Übergangsarbeit verstanden werden. Konkret lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

- Der kurative Charakter von Übergangspolitik sollte angegangen werden. Von zentraler Bedeutung ist hierbei eine Umgestaltung der Bildungslandschaft weg von der Selektion hin zu mehr Chancengleichheit.
- Der Fokus von Übergangsarbeit sollte verbreitert werden. Arbeitsmarktintegration ist nicht mit sozialer Integration gleichzusetzen, sondern als ein zentraler Bestandteil derselben zu verstehen. Insofern sollte der Blick stärker auf die Lebensphase Jugend mit ihren spezifischen Merkmalen gerichtet werden. Der Übergang vollzieht sich demnach in einer Reihe von Bereichen, die zum Teilübergang Schule – Arbeit in Beziehung gedacht werden müssen.
- Die Teilung von Aufgaben sollte weniger unter zeitlichen und hierarchischen Gesichtspunkten erfolgen, sondern holistisch und integrativ vorgenommen werden. Die stärkere Kooperation zwischen arbeitsmarktnahen Institutionen und niederschweligen Institutionen der Jugendarbeit erscheint sinnvoll. Auch die Schule muss als zentraler Ort der professionellen Übergangsarbeit gedacht und verstärkt eingebunden werden.
- Die Tendenz zur Individualisierung von Lebensläufen sollte berücksichtigt werden. Dies erfordert, dass Jugendliche verstärkt an der Maßnahmenauswahl partizipieren.
- Partizipation und Motivation bedingen Unterstützungsstrukturen, welche das auch ermöglichen. Dies wird dann betont, wenn beide Handlungsperspektiven als eigenständige Zielsetzungen in den Institutionen verankert werden.
- Der intrinsischen Motivation junger Frauen und Männer muss ein zentraler Stellenwert zukommen. Die biographischen Erfolgskriterien der jungen Frauen und Männer bilden eine Handlungsorientierung für die Übergangsfachpersonen.
- Der unter Expert/innen wahrgenommene Mangel an Zeit für individuelle Betreuung sollte adressiert werden.
- Parallel zur gesteigerten Einzelbetreuungszeit sollte die Zahl der zu betreuenden Jugendlichen verringert werden.

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1. Forschungsinteresse	10
Abb. 2. Graphische Darstellung des Auswertungsverfahrens	12
Abb. 3. Yoyo-Übergänge	14
Abb. 4. Graphische Darstellung der Auswertungskategorien	22
Abb. 5. Typologie professionellen Handelns im Übergang	44

## TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1. Beispiele idealtypischer Übergangsverläufe (Teilübergang: Schule – Arbeit)	13
Tab. 2. Ausgrenzungsrisiken im österreichischen Übergangssystem	15
Tab. 3. Europäische Übergangssysteme im Vergleich	17
Tab. 4. Politikansätze	18
Tab. 5. Jugendbezogene Strategien in Hinblick auf Zielgruppe, Funktion und Zielsetzung	19
Tab. 6. Biographische Konstellationen	20
Tab. 7. Handlungstypus der Lebensschule	27

## LITERATURVERZEICHNIS

ABELS, H. (1998): Interaktion, Identität, Präsentation. Opladen.

BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. Main.

BIFFL, G. ET AL. (2009): Lebens- und Erwerbssituation arbeitsmarktferner Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol (= Endbericht, Zentrum für Migration, Integration & Sicherheit, Donauuniversität Krems). Krems.

BIFIE (2010): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz.

BIGGART, A. & A. WALTHER (2006): Coping with Yo-Yo-Transitions. Young adults' struggle for support, between family and state in comparative perspective. In: Leccardi, C. & E. Ruspini (Hg.): A new youth? Young people generations and family life. Aldershot, S. 41-62.

BMASK (2010): Jugend und Arbeit in Österreich. Wien.

BOGNER, A. & W. MENZ (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A. et al. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, S. 61-98.

BOGNER, A. & W. MENZ (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A. et al. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, S. 33-70.

BOHNSACK, R. & I. NENTWIG-GESEMANN (2003): Typenbildung. In: Bohnsack, R. et al. (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen.

CHARMAZ, K. (2006): Constructing grounded theory. London.

CUCONATO, M. ET AL. (2006): ‚Soft‘ and ‚hard‘ policy measures for young people. In: Walther, A. et al. (Hg.): Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working. Frankfurt a. Main, S. 83-106.

DU BOIS-REYMOND, M. & B. STAUBER (2005): Biographical turning points in young people's transitions to work across Europe. In: Helve, H. & G. Holm (Hg.): Contemporary youth research. Local expressions and global connections. Aldershot, S. 63-75.

DU BOIS-REYMOND, M. (2009): Models of navigation and life management. In: Furlong, A. (Hg.): Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas. London, S. 31-38.

FURLONG, A. (2009a): Reconceptualizing youth and young adulthood. In: Furlong, A. (Hg.): Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas. London, S. 1-2.

FURLONG, A. (2009b): Employment and unemployment. In: Furlong, A. (Hg.): Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas. London, S. 145-147.

HEINZ, W. R. (2009): Youth transitions in an age of uncertainty. In: Furlong, A. (Hg.): Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas. London, S. 3-13.

HURRELMANN, K. (2007): Lebensphase Jugend. Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim.

INUI, A. (2009): NEETs, freeters and flexibility. Reflecting precarious situations in the new labour market. In: Furlong, A. (Hg.): Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas. London, S. 176-181.

KELLE, U. & S. KLUGE (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Kontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

LACHMAYR, N. & B. ROTHMÜLLER (2009): Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow-Up-Erhebung 2008 (= Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung im Auftrag der Arbeiterkammer Wien) Wien.

LASSNIG, L. (2010): Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich. IHS –Wien. [<http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf>, abgerufen am 22.12.10]

LENGER, B. ET AL. (2010): Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht. Wien.

LEX, T. ET AL. (2006): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch für das Modellprogramm ‚Kompetenzagenturen‘ (= Übergänge in Arbeit, Bd. 7). Wiesbaden.

MEUSER, M. & U. NAGEL (2005a): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. et al. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, S. 71 -93.

MEUSER, M. & U. NAGEL (2005b): Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, A. et al. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, S. 257-272.

OECD (2002): OECD Review of career guidance policies. Denmark country note. [<http://www.oecd.org/dataoecd/51/19/2088292.pdf>, abgerufen am 30.11.10].

POHL, A. & A. WALTHER (2003): Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext (= Expertise im Rahmen der „Konzeption Bildungsbericht: vor- und außerschulische Bildung“ am Deutschen Jugendinstitut, München; Institut für regionale Innovation und Sozialforschung, Tübingen) Tübingen.

POHL, A. & A. WALTHER (2006a): Lernen von Europa. Europäische Ansätze zur Benachteiligtenförderung (= Eine Expertise für das Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung [GPC]; Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

POHL, A. & A. WALTHER (2006b): Benachteiligte Jugendliche in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 47, S. 26-36.

POHL, A. ET AL. (2007): Sozialpädagogik des Übergangs und Integrierte Übergangspolitik. In: Stauber, B. et al. (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, S. 227-250.

SACKMANN, R. & M. WINGENS (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufes: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Sackmann, R. & M. Wingens (Hg.): Strukturen des Lebenslaufes. Übergang, Sequenz, Verlauf. Weinheim, S. 17-48.

STAUBER, B. & A. WALTHER (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, B. et al. (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, S. 41-63.

STAUBER, B. (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen.

STAUBER, B. ET AL. (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B. et al. (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, S. 7-18.

STRAUSS, A. & J. CORBIN (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

SYNTHESIS (2009): Rücken Tirols Regionen zusammen? Eine sozioökonomische Trendanalyse bis 2015 (= Analysis-Tirol 2009 Bericht). Wien.

UNICEF (2007): Child poverty in perspective: an overview of child well – being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations (= UNICEF Innocenti Research Centre No. 7). Florenz. [<http://www.unicef.org/media/files/ChildPovertyReport.pdf>, abgerufen am 15.12.10]

VOGTENHUBER, S. ET AL. (2010): Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche in Tirol. (= Projektbericht, Institut für höhere Studien, Wien). Wien.

WALTER, S. & A. WALTHER (2007): „Context matters“: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In: Stauber, B. et al. (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, S. 65-96.

WALTHER, A. & B. STAUBER (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B. et al. (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, S. 19-40.

WALTHER, A. (2006): Regulating youth transitions: trends, dilemmas and variations across different regimes in Europe. In: Walther, A. et al. (Hg.): Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working. Frankfurt a. Main, S. 43-63.

WALTHER, A. et al. (2006): Learning, motivation and participation in youth transitions: theoretical positions. In: Walther, A. et al. (Hg.): Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working. Frankfurt a. Main, S. 21-42.

WALTHER, A. ET AL. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber, B. et al. (Hg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, S. 97-127.

ZIMBARDO, P. G. (1995): Psychologie. Berlin.

## **ZUKUNFTSZENTRUM TIROL**

A-6020 Innsbruck, Kaiserjägerstraße 4a, 3. Stock  
T + 43 (0)512 56 18 56-0 , F + 43 (0)512 56 14 15  
[info@zukunftszenrum.at](mailto:info@zukunftszenrum.at), [www.zukunftszenrum.at](http://www.zukunftszenrum.at)